

**BERUFSERZIEHUNG ALS POLITISCHE SOZIALISATION --
REALITÄT UND DIDAKTISCHE ALTERNATIVEN**

INAUGURAL-DISSERTATION

zur

**Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie
des Fachbereichs 12 (Erziehungswissenschaften)
der Freien Universität Berlin**

vorgelegt von

Hartmut Kroll
aus Liensfeld, Krs. Eutin

1975

**BERUFSERZIEHUNG ALS POLITISCHE SOZIALISATION –
REALITÄT UND DIDAKTISCHE ALTERNATIVEN**

INAUGURAL-DISSERTATION

zur

**Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie
des Fachbereichs 12 (Erziehungswissenschaften)
der Freien Universität Berlin**

vorgelegt von

Hartmut Kroll

aus Liensfeld, Krs. Eutin



Fachbereichratsvorsitzender:

Prof. Dr. Bernhard Schwenk

Berichterstatte:

1. Prof. Dr. Wolfgang Lempert

2. Prof. Dr. Hans Oswald

Tag der mündlichen Prüfung: 13. Januar 1975

Tag der Promotion: 13. Januar 1975

1.	Einleitung	1
1.1	Problemaufriß und Methode	1
1.2	Zum Verhältnis von Theorie und Praxis	25
1.3	Zu den Begriffen "latent" und "manifest" politische Sozialisation	42
2.	Die politisch-sozialisationsgeschicht- lichen Lernvoraussetzungen der Berufs- schüler: Zur latent politischen Sozialisations- funktion von Familie, Haupt- und Berufs- schule sowie Betrieb	48
2.1	Die Problemrelevanz derzeitiger Soziali- sationsforschung: Kritik einiger zentraler Implikate, Kate- gorien und Ergebnisse	48
2.1.1	Leitende Interessen und gesellschaftliches Apriori von Untersuchungen zur schichten- spezifischen Sozialisation	48
2.1.2	Zur Widersprüchlichkeit der Ergebnisse derzeitiger Sozialisationsforschung	58
2.1.3	Methodische Prämissen und kategorialer Rahmen von Untersuchungen zur politischen Sozialisation	62
a)	Sozialisationsdeterminiertheit des Wahl- verhaltens und der Einstellungen zu staatlich-nationalen Symbolen und ihre Relevanz für politisches Handeln	62
b)	Zur Relevanz "autoritärer" und "demo- kratischer" Syndrome für politisches Handeln	72
c)	Zur "Individualisierung" politischen Bewußtseins in der individuellen Be- fragungssituation	74
d)	Sozialisations-versus klassentheoreti- sche Interpretationsmuster politischen Handelns	76

	Seite
2.2 Zur latent politischen Sozialisationsfunktion der Familie	84
2.2.1 Vorbemerkung	84
2.2.2 Zur politisch-sozialisationsgeschichtlichen Relevanz von Autoritätsrollenverinnerlichung und Aggressivität	87
2.2.3 Zur politisch-sozialisationsgeschichtlichen Relevanz der Wahrnehmungsstruktur	93
2.2.4 Zur politisch-sozialisationsgeschichtlichen Relevanz von Angst	98
2.2.5 Zur politisch-sozialisationsgeschichtlichen Relevanz der sprachlichen und Lernstil-Voraussetzungen	102
2.3 Zur primär latent politischen Sozialisationsfunktion von Haupt- und Berufsschule	110
2.3.1 Vorbemerkung	110
2.3.2 Zur Sozialisationsfunktion schulischer Inhalte	112
2.3.3 Zur Sozialisationsfunktion schulischer Kommunikations- und Interaktionsrituale	128
2.3.4 Zum Zwangscharakter schulischen Lernens	136
2.3.5 Zur Sozialisationsfunktion schulischer Bewertungs- und Selektionsriten	145
2.4 Zur latent politischen Sozialisationsfunktion des Betriebes	153
2.4.1 Vorbemerkung	153
2.4.2 Zur objektiven und subjektiven Entfremdung der Lehrlinge	156
2.4.3 Der Prozeß der Identitätszerstörung - Rolle und Identität im Beschäftigungssystem	161
2.4.4 Konsequenzen des Tauschwertcharakters menschlicher Lohnarbeit	171

3.	Manifest politische Sozialisation in der Berufserziehung: Kriterien und Substrate didaktischer Alternativen	174
3.1	Die Intentionen: Ich-Identität und Klassenbewußtsein als Bedingungen politischer Handlungskompetenz in der Berufsrolle	174
3.1.1	Die Gelenkfunktion des Rollenbegriffs zwischen individueller und kollektiver Emanzipation	174
3.1.2	Rollenqualifikationen als Bedingungsfaktoren für Ich-Identität und politische Handlungsfähigkeit	178
	a) Ich-Identität als Grundvoraussetzung sozialer und politischer Interaktion	178
	b) Distanz zur Berufsrolle	183
	c) Distanz zur Konsumentenrolle	190
	d) Distanz zur Selbstrolle	192
	e) Der politische Stellenwert von Empathie , Frustrations- und Ambivalenztoleranz	195
	f) Zusammenfassung	199
3.1.3	Bedingungen und Funktion der kollektiven Emanzipation von Berufsschülern: Zur Herausbildung von Klassenbewußtsein	200
3.2	Kriterien und Substrate didaktischer Alternativen	212
3.2.1	Zur Anschließung politischer Lernprozesse an die Sozialisationsgeschichte der Schüler	212
3.2.2	Zur Anschließung politischer Lernprozesse an Erfahrungen im individuellen Lebenszusammenhang	215
	a) Vorbemerkung	215
	b) zum Erfahrungsfeld Familie	222
	c) zum Erfahrungsfeld Schule	225
	d) zum Erfahrungsfeld Betrieb	226

	Seite
3.2.3 Orientierung politischer Lernprozesse am exemplarischen Prinzip	231
3.2.4 Projektunterricht: Entschulung des Lernens durch Pluralität der Lernorte	235
3.2.5 Zum emanzipatorischen Einsatz von Medien	249
3.2.6 Gruppendynamik als strukturelles Moment politisch relevanter Unterrichtspraxis	255
3.2.7 Verhaltenstraining in Rollenspielen als Moment sozialisationsrelevanter Lernprozesse	274
3.2.8 Formen und Funktion emanzipatorischen Sprachtrainings	290
3.2.9 Zum Stellenwert politisch-ökonomischer Interpretationsraster	294
3.2.10 Zur Tausch- und Gebrauchswertseite des Lernens: Das Problem der Bewertung des Lernerfolgs	304
3.3 Interaktionszentrierte und schulorganisatorische Prinzipien politischer Sozialisation in der Berufserziehung	309
3.3.1 Konsequenzen für Interaktionsstile und Rolleninterpretation von Lehrern und Schülern	309
3.3.2 Zur strukturellen Verankerung politischer Lernprozesse in der Schulorganisation	314
a) Ansatzpunkte politischer Lernprozesse im Rahmen von Schülerkollektiven	314
b) Probleme der inneren Struktur von Schülerkollektiven	320
c) Zur sozialpsychischen und politischen Funktion von Schülerkollektiven	330
4. Bildungspolitische und curriculare Konsequenzen der didaktischen Alternativen	338
5. Zusammenfassende Thesen	357
LITERATURVERZEICHNIS	368

1. Einleitung

1.1 Problemaufriß und Methode

Wissenschaft, die sich ihrer selbst bewußt werden will, müßte die leitenden Interessen, die in der "vorwissenschaftlich" akkumulierten Alltagserfahrung begründete Auswahl des Gegenstandes sowie der gesellschaftlichen Prämissen der Analyse, die Adäquanz des methodischen Instrumentariums reflektieren und explizieren und - soweit möglich - die Konsequenzen der Analyse zu antizipieren versuchen. Dieses Postulat kann hier jedoch nicht eingelöst werden, da dazu eine Fülle erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer, methodologischer und politischer Überlegungen anzustellen wäre, die das anstehende Problem vermutlich eher verdunkeln als erhellen würden.

Aus diesem Grunde soll im folgenden nur kurz auf die Relevanz des Gegenstandes sowie die der Analyse zugrundeliegenden Erkenntnisinteressen eingegangen werden:

Die Relevanz des Gegenstandes ergibt sich bereits daraus, daß im Vergleich zur sogenannten "allgemeinen Bildung" in der BRD der Bereich der beruflichen Bildung bis zu Beginn der siebziger Jahre aus dem Blickfeld der wissenschaftlichen, bildungspolitischen und publizistischen Öffentlichkeit und Reflexion ausgeblendet war¹.

Seit Beginn der siebziger Jahre gewinnt jedoch dieser Bereich auf dem Hintergrund der verstärkten Notwendigkeit zu einer Anpassung "mittlerer" Qualifikationen in ausreichender Höhe

¹ Dies ließe sich mit Leichtigkeit an der Zahl der einschlägigen wissenschaftlichen Fachzeitschriften und Publikationen, der Aufgabenstellung bildungspolitisch relevanter Gremien sowie der Schwerpunkte bildungspolitischer Themen in der Presse nachweisen (am Beispiel des "Spiegel": den 300 000 Studenten wurden acht, den 1,5 Millionen Lehrlingen der BRD ganze zwei Titelgeschichten gewidmet (Der Spiegel, 28. Jg. (1974) Nr. 28, S. 3)).

und Breite an die Arbeitsplatzstruktur im Beschäftigungssystem und sich rapide ausweitender Zulassungsbeschränkungen an Universitäten zunehmend an Aufmerksamkeit.

Das Erkenntnisinteresse ist - ausgehend von dem Postulat, daß die "Verbesserung der Situation unterforderter und benachteiligter und der Sozialisation psychisch unterentwickelter und deformierter Kollektive und Personen zu den bevorzugten Zielen emanzipierender Strategien" (Lempert 1974, S. 14) gehören sollte - die i n d i v i d u e l l e und k o l l e k t i v e Emanzipation von Lehrlingen¹.

Im Kontext eines derartigen Erkenntnisinteresses setzt sich diese Arbeit zum Ziel, ausgehend von einer Analyse der politisch-sozialisationsgeschichtlichen Lernvoraussetzungen der Berufsschüler, d. h., der Untersuchung der latent politischen Sozialisationsfunktion von Familie, Haupt- und Berufsschule sowie Betrieb, Momente eines theoretischen Bezugsrahmens für manifest politische Sozialisation in der beruflichen Bildung aufzuzeigen, denn "emanzipatorisch relevant sind wissenschaftliche Begriffe und Erkenntnisse... besonders dann, wenn sie soziale Minderprivilegierung, deren Ursachen und die Wege zu ihrer Überwindung erhellen - sofern sie den Betroffenen vermittelt werden können und zu deren Selbstbefreiung beizutragen vermögen" (Lempert 1974, S. 14).

Während sich die Analyse latent politischer Sozialisationsverläufe auf das durch den "heimlichen Lehrplan" verursachte latente soziale Lernen² richtet, bezieht sich der Begriff "manifest politische Sozialisation" auf das intentionale soziale Lernen.

¹ Zu den Begriffen individuelle und kollektive Emanzipation vgl. Abschnitt 3.1.1.

² Vgl. u.a. Beck 1974; Fürstenau 1964; Tillmann 1974.

Als manifest politische Sozialisation in der beruflichen Bildung bezeichne ich die explizite, gesteuerte, den Lernenden als ein seine Lernarbeit autonom bestimmendes Subjekt voraussetzende Bereitstellung von Lernerfahrungen, die ihn zu strategischem Lernen und Handeln¹ in beruflichen Rollen unter Einbeziehung seines unteilbaren individuellen Lebenszusammenhangs befähigt. Das damit bezeichnete intentionale Lernen macht gesellschaftliche Widersprüche zum Ausgangspunkt des Lernens, unterscheidet zwischen Wesens- und Erscheinungsform gesellschaftlicher Prozesse² und versucht die in bisherigen Konzepten sozialen Lernens erkennbare "bürgerlich" halbierte Rationalität³ zu überwinden.

Manifest politische Sozialisation in der beruflichen Bildung impliziert zudem, daß berufliche Lernprozesse nicht an der Befähigung zu einem von seinen sozialen Bezügen abgeschotteter zweckrationalen Handeln im abgeschlossenen Regelkreis vorgegebener, unhinterfragbarer Zweck-Mittel-Relationen festzumachen sind, sondern daß berufliches Lernen die Integration kommunikativer, politischer und zweckrationaler Handlungsmuster⁴ insbesondere auch im Rahmen von Arbeitsrollen - intendieren muß⁵, denn "die Sektoren zweckrationalen Handelns, gerichtet auf eine Steigerung der Produktivkräfte, dürfen nicht sich selbst überlassen bleiben, sie müssen integriert und damit in die Verfügungsgewalt eines human werdenden und gewordenen gesellschaftlich-politischen Rahmens gebracht werden" (Neumann 1971 b, S. 351), d. h., es wird darum gehen, einen theoretischen

¹ Vgl. Rolff/Tillmann 1974, S. 71.

² Genau das unterläßt u.a. Becker bei der zur Begründung und Ableitung von Erziehungszielen vorgenommenen Analyse "gesellschaftlicher Trends" (vgl. Becker 1971, S. 115).

³ Wie u.a. in dem Lernzielkatalog von Becker deutlich wird (vgl. Becker 1971, S. 123 ff.); siehe auch v. Hentig 1973.

⁴ Vgl. dazu Abschnitt 4.

⁵ Vgl. Auch E. und W. Fricke 1973.

Rahmen politischen und beruflichen Lernens zu strukturieren und auszudifferenzieren, der - stark verkürzt ausgedrückt - explizit vom antizipierten Lohnarbeitsverhältnis von Berufsschülern ausgehend, diese dazu befähigt,

- zur individuellen und gesellschaftlichen ökonomischen Reproduktionssicherung den Tauschwert ihrer Ware Arbeitskraft zu realisieren. Unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen bedeutet dies, daß die Qualifikation nicht nur für das einzelne Individuum sondern auch für das Kapital einen Gebrauchswert darstellen muß,
- in Arbeitsrollen mit anderen zu kooperieren, da Arbeit kein individueller, sondern ein sozialer Prozeß ist,
- den Widerspruch von Lohnarbeit und Kapital in der Berufsrolle wahrzunehmen und den Warencharakter menschlicher Arbeit im Kapitalismus zu erkennen,
- die auf dem Warencharakter entstehende totale Vergleichsgültigkeit gegenüber der inhaltlichen Dimension des Produktionsprozesses zu überwinden und nach der gesellschaftlichen Relevanz der im Lohnabhängigkeitsverhältnis geleisteten Arbeit zu fragen,
- die zwischen einzelnen Gruppen von Arbeitern sowie Angestellten und Beamten unterschiedlichen Strukturen der Wahrnehmung und Erfahrung gesellschaftlicher Realität zu überwinden,
- entsprechend ihrer objektiven klassenspezifischen Interessen kollektiv zu handeln und damit den Prozeß einer umfassenden inhaltlichen Demokratisierung von Staat und Gesellschaft voranzutreiben.

Bereits mit diesen kurzen, notwendigerweise plakativ anmutenden Hinweisen dürften mehr Fragen aufgeworfen worden

sein, als überhaupt im Rahmen einer einzelnen Arbeit beantwortbar zu sein scheinen. Daher soll im folgenden versucht werden, das Problem stärker einzugrenzen, zu präzisieren und den hier vorgeschlagenen Weg seiner Klärung sowie einige Lösungsansätze kurz zu skizzieren:

Zunächst sollen (Teil 2.1) vorliegende Untersuchungen zur schichtenspezifischen und politischen Sozialisation auf ihren analytischen Wert zur Klärung der politisch-sozialisationsgeschichtlichen Lernvoraussetzungen von Berufsschülern hin befragt werden. Die exemplarische Analyse derzeitiger Sozialisationsforschung unter dem Aspekt ihres gesellschaftlich-politischen Apriori, ihres kategorialen Rahmens, ihrer methodischen Implikate und inhaltlichen Defizite wird die Schwierigkeiten und Probleme verdeutlichen, die dem Versuch, ihre Ergebnisse zur Klärung des Problems heranzuziehen, entgegenstehen. Es wird insbesondere zu begründen sein, warum bei der Analyse der durch die Sozialisation von Familie, Schule und Betrieb bedingten sozialisationsgeschichtlichen Lernvoraussetzungen der Berufsschüler die Ergebnisse der Forschungen zur schichtenspezifischen Sozialisation nicht unbefragt rezipiert werden können und auch die Untersuchungen zur politischen Sozialisation kaum Beiträge zur Klärung des dieser Arbeit zugrundeliegenden Problems leisten können. Weiterhin sollen (Teile 2.2 bis 2.4) die derzeitige politische Sozialisationsfunktion von Familie, Haupt- und Berufsschule sowie Betrieb untersucht werden, um die Frage beantworten zu können, von welchen sozialisationsgeschichtlich bedingten Lernvoraussetzungen sozialisationsrelevante politische Lernprozesse in der Berufsschule ihren Ausgang nehmen müssen.

So wird zunächst (2.2) nach den durch latent politische Sozialisationsprozesse in der Familie bedingten Persönlichkeitsdimensionen zu fragen sein, die die politische Lern- und Handlungskompetenz von Berufsschülern positiv beziehungsweise negativ zu beeinflussen vermögen.

- 10 -

Politische Lernprozesse in der Berufsschule werden jedoch nicht allein von der bisherigen, durch die familiäre Sozialisation bedingten Lerngeschichte bestimmt, sondern in hohem Maße durch die sozialisationsrelevanten Lernerfahrungen der Hauptschule, der Berufsschule selbst sowie des Betriebes strukturiert.

Es erweist sich daher als notwendig, auch die dem Berufsschulunterricht unmittelbar vorhergehenden politischen Lerneinflüsse der Hauptschule zu untersuchen, da durch sie sowie durch den derzeit vorherrschenden Berufsschulunterricht selbst, spezifische Lernerwartungen und -strukturen geschaffen werden, die sowohl auf der kognitiven als auch der affektiven und Handlungsebene des politischen Lernens von Bedeutung sind (2.3). Da die Lernprozesse der sogenannten "allgemeinbildenden" Schulen und der Berufsschulen sich zwar auf der Ebene der vermittelten Inhalte, vermutlich jedoch weniger auf der Ebene der inneren Lernstruktur voneinander unterscheiden, kann auf eine Trennung der Analyse von sozialisationsrelevanten schulischen beziehungsweise berufsschulischen Lernerfahrungen ohne wesentliche Erkenntniseinbußen verzichtet werden.

Sodann sollen (2.4) die Auswirkungen betrieblicher Sozialisationseinflüsse auf die politische Lern- und Handlungskompetenz der Berufsschüler untersucht werden.

Wie bereits erwähnt, stellt sich bei der Frage nach den sozialisationsgeschichtlichen Lernvoraussetzungen der Berufsschüler das Problem, ob die bisherigen Ergebnisse der bürgerlichen Sozialisationsforschung sich als relevant erweisen können. So wäre es denkbar, daß allein das Erkenntnisinteresse falsch, die einschlägigen Forschungsergebnisse jedoch durchaus zutreffend und allenfalls im Interesse der Lohnabhängigen aufzuarbeiten und auszuwerten wären¹. Die

¹ Diese Konsequenz würde der Analyse von Nyssen zugrundeliegen (vgl. Nyssen 1973).

Ergebnisse wären dann in einer "kritischen" Sozialisations-
theorie, d. h. im Rahmen neuer Bezugssysteme und Relevanz-
kriterien zu interpretieren und in ihren Konsequenzen
weiterzutreiben.

Andererseits wäre es möglich, daß bereits das gesellschaft-
lich-politische Apriori sowie der begrifflich-analytische
und kategoriale Rahmen der Forschungshypothesen die Ergeb-
nisse als verfälscht und unzutreffend erscheinen lassen.

Genaue Aussagen zu diesem Problem lassen sich derzeit we-
gen des Fehlens einer umfassenden kritischen Sozialisations-
theorie nicht treffen. Sicher scheint nur, daß sich - aus-
gehend von dem in Abschnitt 1.3 explizierten Politikbegriff
und dem in Teil 3 entwickelten theoretisch-didaktischen
Bezugssystem manifest politischer Sozialisation - die für
die Analyse politischer Sozialisationsprozesse relevanten
Fragestellungen nicht allein an politischen Einstellungen,
Orientierungen beziehungsweise politischem Wissen und der
Identifikation mit politischen Symbolen festzumachen, son-
dern sich zu beziehen hätten auf die Analyse von Verhaltens-
determinanten auf der kognitiven und der emotional-affektivi-
ven Ebene im Hinblick auf ihre positiven oder negativen
Konsequenzen für das politische Lernen und Handeln in be-
ruflichen Rollen. Im Rahmen einer umfassenden kritischen
Sozialisierungstheorie würden sich in 2.2 folgende Fragen
ergeben, die hier nur in Umrissen skizziert, keinesfalls
jedoch beantwortet werden können:

- Welche Persönlichkeitsdimensionen sind für die Beschrei-
bung, Erklärung und Prognose individueller und kollekti-
ver politisch relevanter Lern- und Handlungsprozesse be-
rufstätiger Jugendlicher relevant?
- Welche wechselseitigen Beziehungen bestehen zwischen
kognitiven, emotionalen und handlungsbezogenen Lernebenen,
wie zum Beispiel zwischen Kognition, Reflexion und Sprache;

Wahrnehmung, unmittelbarer Erfahrung und materieller Lebenssituation; individuellen Rollenqualifikationen und kollektiven Handlungsmustern?

- Welche familialen und schulischen Kommunikationsstile, Interaktionsmuster und Erziehungspraktiken fördern oder hemmen die für die Wahrnehmung gesellschaftlicher Widersprüche offenen Bewußtseinsstrukturen; d. h., zu fragen wäre, "warum beziehungsweise unter welchen Bedingungen Menschen einer jeweils bestimmten Klassen- und Schichtzugehörigkeit in der bürgerlichen Gesellschaft nicht zu einer angemessenen Erkenntnis der widerspruchsvoll-komplexen Realität bürgerlicher Lebensverhältnisse und ihrer eigenen durch Aneignung von Strukturmomenten der bürgerlichen Gesellschaft geprägten widersprüchlich-komplexen personalen Eigenarten kommen, sondern in anschauungsnahem Denken sich eine widerspruchsfrei-ausgewogene harmonisierte Welt- und Selbstsicherheit schaffen, in welcher wesentliche Charakteristika der Lebenswelt und der eigenen Person in ihrer Geprägtheit durch die kapitalistischen Produktionsbedingungen verzerrt oder ausgeklammert sind"¹.
- In welchen Erscheinungsformen und mit welcher sozialisationsgeschichtlichen Relevanz schlägt der Antagonismus von Lohnarbeit und Kapital mittelbar oder unmittelbar auf intrafamiliäre Kommunikations-, Interaktionsstrukturen und Rollenzuweisungen durch?²

¹ Holzkamp 1973, S. 343.

² So wird von L. Lorenz in diesem Zusammenhang die These aufgestellt: "Die proletarische Familienerziehung befähigt die Arbeiter, die Widersprüche ihrer objektiven Stellung als Lohnarbeiter und gleichzeitig als Teil der Arbeiterklasse subjektiv zu spüren, zu erfahren und zu erkennen" (vgl. Lorenz 1972, S. 80). Derartige Hypothesen bleiben jedoch vage Spekulationen, soweit sie nicht in irgendeiner Form präzisiert, konkretisiert und belegt werden und führen zu illusionärem Optimismus hinsichtlich der politischen Artikulation und Handlungsfähigkeit von Arbeiterkindern.

- Über welche familialen Kommunikations- und Interaktionsstrukturen reproduzieren sich reale und neurotische Angst, welche Rolle spielen Angst und Verdrängungstendenzen im Prozeß der Wahrnehmung oder Eliminierung gesellschaftlicher Widersprüchlichkeiten?
- Welchen Gesetzmäßigkeiten unterliegt die Tendenz zur Herstellung intrapsychischer Konsistenz?
- Welche Identifikationsmöglichkeiten werden der Unterschicht angeboten, wie wirken sich die Identifikationsangebote bürgerlicher Öffentlichkeit aus auf den Konstitutionsprozeß des Alltagsbewußtseins, auf die Entwicklung einer klassenspezifischen politischen Identität, auf die Möglichkeit zur sinnlichen Erfahrung des gemeinsamen Klassenschicksals?
- Wie läßt sich der Lernstil von Berufsschülern charakterisieren und wie können schulisch institutionalisierte Lernprozesse darauf Bezug nehmen?
- Welche Auswirkungen haben die direkte oder indirekte, aktive oder passive Involvierung der Eltern in Arbeitskämpfe, durch Kurzarbeit oder Entlassung erzwungene Veränderungen in der individuellen Konsumtionsfähigkeit der Familie, Veränderungen von Strukturbedingungen in der Berufsrolle der Eltern auf die Wahrnehmungs- und Erfahrungsstruktur, die psychische Konsistenz, den politischen Erkenntnis- und Handlungsdruck der Kinder?

Angesichts des Standes der derzeitigen Sozialisationsforschung werde ich mich in Abschnitt 2.2 darauf beschränken, lediglich exemplarisch einige der sozialisationsgeschichtlichen Bedingungen und Barrieren individuellen und kollektiven politischen Lernens und Handelns anhand von Autoritätsrollenverinnerlichung und Aggressivität (2.2.1), der Wahrnehmungsstruktur (2.2.2), von Angst (2.2.3) sowie der sprachlichen und Lernstilvoraussetzungen der Schüler (2.2.4) zu untersuchen.

Sodann sollen in 2.3 die in der derzeitigen Schulpraxis vermittelten Unterrichtsinhalte (2.3.2), die Kommunikations- und Interaktionsrituale (2.3.3), der Zwangscharakter schulischen Lernens, d. h., die durch die institutionelle Abschottung der Schule gegen die Umwelt verursachte Trennung von Theorie und Praxis, von Leben und Lernen, Ausbildung und Produktion, der Fächer- und Lehrerwechsel (2.3.4) sowie die Funktion der Bewertungs- und Selektionsrituale (2.3.5) untersucht werden.

In 2.4 sind ferner die Sozialisationseinflüsse des Betriebes unter dem Aspekt der Ursachen objektiver und subjektiver Entfremdung der Lehrlinge (2.4.2), der Auswirkungen betrieblicher Sozialisationseinflüsse auf ihre Identität (2.4.3) sowie hinsichtlich der sozialisationsrelevanten Konsequenzen des Tauschwertcharakters menschlicher Lohnarbeit (2.4.4) zu untersuchen.

Der Versuch, empirisch fundierte Aussagen über die politische Sozialisationsfunktion der berufsbildenden Schule und des Betriebes zu treffen, wirft dann eine Fülle kaum zu lösender und methodischer Probleme auf, wenn man diese Realität nicht in ihrer Beliebigkeit reproduzieren, sondern unter Berücksichtigung ihrer politisch-ökonomischen Formbestimmtheit historisch und materialistisch analysieren will:

- Die pädagogische Forschung hat bisher vor allem in ihrer geisteswissenschaftlichen und positivistischen Variante zur ideologischen Legitimation beziehungsweise technokratischen Funktionalisierung derzeitiger Schulrealität und weniger zu ihrer kritisch-analytischen Durchdringung beigetragen.
- Auch die sich seit Ende der sechziger Jahre etablierende marxistisch orientierte pädagogische Forschung bezog sich vor allem auf die Erarbeitung der politisch-ökonomischen

Grundlagen von Unterricht und stellte weder einen Vermittlungszusammenhang zwischen der Wesensform kapitalistischer Schulrealität und ihren je konkreten Erscheinungsformen her, noch leistete sie einen Beitrag zur Entwicklung konkreter pädagogischer Handlungsstrategien im Bereich der beruflichen Bildung¹.

- Eine auf Alltagserfahrung in der Unterrichtsrealität bezogene historisch-materialistische Unterrichtsforschung existiert nicht einmal in Ansätzen, die bisherige Unterrichtsforschung dient vor allem der Optimierung und Perfektionierung herkömmlicher Unterrichtsrealität und erstreckt sich zudem vor allem auf den Bereich der sogenannten "allgemeinbildenden" Schulen².
- Die bisherige Sozialisationsforschung orientiert sich - wie in Abschnitt 2.1. expliziert wird - weitgehend am derzeitigen Lehr- und Lernbetrieb und bietet wenig Ansatzpunkte zur Formulierung empirisch fundierter Hypothesen über die politische Sozialisationsfunktion der Schule, der Berufsschule zumal³.
- Untersuchungen zur Sozialisationsfunktion der Lehre, aus denen sich Schlußfolgerungen über die Einflüsse von Schule und Betrieb auf die politische Lern- und Handlungskompetenz von Lehrlingen ableiten ließen, existieren ebenfalls kaum⁴.
- Methodische Probleme können sich bei der Rezeption vorhandener Forschungsergebnisse dadurch ergeben, daß diese

¹ Vgl. hierzu u.a. Altvater/Huisken 1971; Roth/Kanzow 1970; Maas 1971; Masuch 1972.

² Vgl. vor allem Ingenkamp 1970.

³ Ansätze liegen u.a. vor bei Wünsche 1972, Beck 1974.

⁴ Ansätze u.a. bei Lempert 1971; Kern 1971; Daviter 1973; Crusius 1973.

Ergebnisse zumeist im Kontext einer Gesellschaftstheorie interpretiert werden müßten, die sich von der dieser Arbeit zugrundeliegenden unterscheidet.

- Zudem müssen Aussagen über die Unterrichtsrealität an berufsbildenden Schulen - sollen sie einen bestimmten Allgemeinheitsgrad aufweisen - notwendigerweise von einer Fülle unterschiedlicher berufs- und branchenspezifischer Besonderheiten abstrahieren. So wäre zu unterscheiden
 - zwischen verschiedenen berufsspezifischen Gruppen kaufmännischer Lehrlinge, sowie männlichen und weiblichen Lehrlingen
 - zwischen Berufsschülern ohne Lehrverhältnis, Anlernlingen und Lehrlingen
 - Berufsschülern in Groß-, Mittel- und Kleinbetrieben sowie in städtischen beziehungsweise ländlichen Regionen.

Der Mangel an geeignetem empirischen, die Beantwortung der genannten Fragen erleichterndem Material macht es erforderlich, von vielen der genannten Spezifizierungen zu abstrahieren und die Analyse der sozialisationsrelevanten schulischen und betrieblichen Realität auf wenige Strukturmerkmale der politischen Sozialisation in der Berufsschule sowie im Betrieb zu reduzieren.

Die in Teil 3.1 explizierten Intentionen manifest politischer Sozialisation leiten sich her aus dem p ä d a g o g i s c h e n Postulat der individuellen und kollektiven Emanzipation von Lehrlingen sowie aus dem p o l i t i s c h e n Postulat einer inhaltlich ausgewiesenen Demokratisierung von Staat und Gesellschaft, die letztlich ihren Ausdruck in der Vergesellschaftung¹ des Produktionsprozesses und der Steuerung der Produktion durch die Pro-

¹ D. h., nicht allein in seiner Verstaatlichung.

duzenten selbst finden muß. Individuelle Emanzipation und der Erweiterung der Persönlichkeitsstruktur dienende individuell zurechenbare Lernziele können nicht ahistorisch festgelegt, sondern müssen bezogen werden auf je konkrete Individuen in einem ganz bestimmten historisch-gesellschaftlichen Kontext, einer ganz bestimmten Klassenlage und mit einer bestimmten Klassenzukunft. Daraus ergibt sich, daß die individuelle Ich-Identität der Lehrlinge nicht zu trennen ist von dem Bewußtsein der kollektiven klassenspezifischen Identität, d. h., dem antizipierten Klassenbewußtsein¹.

Angeichts der durch die Sozialisationsforschung umfassend nachgewiesenen Kausalbeziehungen zwischen Seinslage und Bewußtsein müssen sich alle nur pädagogisch begründeten Versuche zur Erweiterung der politischen Lern- und Handlungskompetenz von Individuen als Sisyphusarbeit erweisen, unternähme man nicht gleichzeitig den Versuch zur Aufhebung der die Deformation dieser Individuen ständig von neuem hervorbringenden Gewaltförmigkeit der kapitalistischen Produktionsverhältnisse. Es ist also dagegen Vorkehrung zu treffen, daß der mögliche, durch vorberufliche politische Sozialisation erreichte Abbau von Systemloyalität sowie die Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit durch die repressiven Bedingungen in Berufsrollen wieder aufgehoben werden.

Nun zeigt nicht allein die marxistische Theorie, sondern vor allem die Geschichte der Arbeiterbewegung, daß selbst kleine Veränderungen der Arbeitsbedingungen im Interesse der Lohnabhängigen ohne ihre entschlossene Solidarität und ihr kollektives Handeln nicht vorgenommen werden können.

¹ Ich lehne mich an die marxistische Terminologie an, in der Klassenbewußtsein stets als "proletarisches" Klassenbewußtsein definiert ist.

Diese kollektiven Handlungsmuster müßten - will man einen emanzipatorischen Anspruch ernst nehmen - auch Lehrlingen vermittelt werden, d. h., diese müßten lernen, durch Selbsterfahrung, sinnliche Erfahrung gesellschaftlicher Widersprüche und soziale Sensibilisierung zu den im Verlaufe der Sozialisation tief eingeschliffenen Verhaltensmustern und Rollenklischees auf Distanz zu gehen, ihre gemeinsamen Interessen in ihrem jeweils aktuellen Lern- und Arbeitszusammenhang erkennen, neue Bedürfnisse entfalten, diese artikulieren, interpretieren und durch organisiertes, kollektiv-solidarisches Handeln durchsetzen können. Dies gilt umso mehr, als die Möglichkeiten zum Erproben praktischer Solidarität - eine Grundvoraussetzung für nicht auf Integration abzielendes politisches Handeln - Kindern und Jugendlichen sowohl außerhalb wie innerhalb der etablierten Sozialisationsagenturen systematisch vor- enthalten werden. Stattdessen wird das Prinzip der gegenseitigen Konkurrenz als Grundmuster sozialen Handelns honoriert, so daß Konkurrenzängste verinnerlicht werden. Umgekehrt garantiert kollektive Emanzipation und Aufhebung des Grundwiderspruchs von Lohnarbeit und Kapital - abgehoben vom individuellen Lebenszusammenhang der Individuen - nicht prinzipiell die Beseitigung der Herrschaft des Menschen über den Menschen: Individuelle und kollektive Emanzipation sind also stets dialektisch untereinander zu vermitteln¹, wobei die individuelle Emanzipation hier im Anschluß an Goffman, Habermas und Krappmann² als Ich-Identität interpretiert werden soll.

¹ Wilhelm Reich stellt in einem Beispiel sehr illustrativ die Notwendigkeit, diese Vermittlungsarbeit zu leisten, unter Beweis. Er berichtet von einem Arbeiter, der durchaus seine Klassenlage erkannt hat, als Indikator für seine klassenmäßige Benachteiligung freilich unter anderem das Privileg der Reichen heranzieht, ihre Frau prügeln zu dürfen: "Bürgerliche Sexualmoral steht gegen Klassenbewußtsein in ein - und demselben Arbeiter" (Reich 1968, S. 30).

² Vgl. hierzu vor allem Habermas 1968; Goffman 1970; Krappmann 1971.

- 5 -

Die sich in diesem Zusammenhang ergebenden Problemfragen lassen sich wie folgt konkretisieren:

- Welche Probleme ergeben sich bei der Ausdifferenzierung der Ich-Identität allererst konstituierenden Rollenqualifikationen und wie läßt sich die dem Rollenbegriff im Rahmen dieser Arbeit unterstellte "emanzipatorische Wende" theoretisch legitimieren?
- Wie lassen sich auf individuelle Rollenqualifikationen bezogene Kategorien mit dem Begriff des Klassenbewußtseins vermitteln? Welche theoretischen und praktischen Probleme ergeben sich bei der Verwendung von Begriffen und Kategorien, die völlig unterschiedlichen theoretischen Bezugssystemen entstammen?
- Wie lassen sich die auf hohem Abstraktionsniveau entstehenden Begriffe "Ich-Identität" und "Klassenbewußtsein" für die alltägliche Unterrichtspraxis operational machen?

In 3.2 soll der theoretische Rahmen manifest politischer Sozialisation in der beruflichen Bildung expliziert werden. Hier stellt sich das Problem, wie sozialisationsrelevante Lernprozesse so organisiert werden können, daß die in Teil 3.1 benannten Intentionen auf kognitiver, affektiv-motivationaler und Handlungsebene gefördert werden können. Folgende Probleme wären im einzelnen zu klären:

- Zur Kontinuität der individuellen Biographie:

Wie lassen sich die in relativ späten Entwicklungsphasen einsetzenden Versuche, sozialisationsrelevante Lernprozesse zu initiieren, mit der bisherigen sozialisationsgeschichtlichen Entwicklung der Individuen vermitteln?

- Zur Konsistenz der individuellen Lebenspraxis:

Wie lassen sich die die stabilisierte Identität bedrohenden Widersprüche zwischen Subjekt-Objekt, Theorie-Praxis, Tauschwert-Gebrauchswert, privater und öffentlicher Sphäre, schulischer und außerschulischer Lebenspraxis erfahrbar machen und bewältigen?

- Zur inneren und äußeren Struktur der Lernarbeit:

Welche Kommunikations- und Interaktionsstile müssen realisiert werden und welche schulorganisatorischen Konsequenzen ergeben sich aus den Strukturmomenten schulisch institutionalisierter manifest politischer Sozialisation?

Wie lassen sich die Wahrnehmungsstrukturen der Schüler verbessern, ihre Distanzierungsfähigkeit, ihre soziale Sensibilität und ihre soziologische Phantasie steigern und ihre reale Angst im Lernprozeß vermindern?

Wie lassen sich gesamtgesellschaftlich bedingte Widersprüche und Konflikte in der schulischen Lernumwelt sinnlich erfahrbar machen und in den schulischen Lernprozeß einbeziehen?

Ausgangspunkt des pädagogisch-politischen Lernkonzeptes dieser Arbeit ist die Entwicklung von emanzipatorischen Ansätzen der gewerkschaftlichen Jugend- und Arbeiterbildung seit Ende der sechziger Jahre¹ sowie die kritische didaktische Diskussion zur politischen Bildung².

Bis Ende der sechziger Jahre hatte gewerkschaftliche Jugend- und Arbeiterbildung weitgehend die Funktion, basierend auf dem Selbstverständnis der Gewerkschaften als "Ordnungsfak-

¹ Vgl. dazu u.a. Negt 1971; Weick 1972; Deutscher Gewerkschaftsbund o.J., Theorie und Praxis der Gewerkschaften 1973.

² Vgl. hierzu u.a. Schmiederer 1971; Schaeffer/Lambrou 1972.

- 1 / -
tor"¹, die Masse der haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter mit den Grundzügen des Sozial-, Arbeits- und Tarifvertragsrechts und mit den Grundzügen der Wirtschaftspolitik vertraut zu machen.

Im öffentlichen Schulwesen korrespondierte mit diesem Ansatz das - auch heute noch weitgehend vorherrschende - Konzept einer institutions- und funktionsorientierten politischen Bildung, der, an Berufsschulen zumal, unter dem Postulat der "Sozialpartnerschaft" und der "Betriebsgemeinschaft" sozialintegrative Funktionen zugewiesen wurden². Mit ihr war eine scharfe Abgrenzung gegenüber dem "Totalitarismus" verbunden, dem Nationalsozialismus und Kommunismus pauschal subsumiert wurden³. Zentrales Ziel derartiger Konzepte politischen Lernens war und ist die abstrakte Vermittlung theoretischen Wissens, das von der realen Lebenspraxis abgehoben akkumuliert wird und sich damit verselbstständigt. Die konkrete, zur Erklärung der Alltagsrealität und zur Organisierung von Alltagserfahrung notwendige Lernarbeit wird dabei weitgehend in den Hintergrund gedrängt. Mit dem Aufbrechen der gesellschaftlichen Widersprüche am Ende der Rekonstruktionsperiode in der BRD, dem Aufflackern der Studentenunruhen an den Universitäten verbreitete sich insbesondere in der gewerkschaftlich orientierten Bildungsarbeit das Bewußtsein, daß in der Phase des Wiederaufbaus in der BRD Eigentumsverhältnisse restauriert und stabilisiert worden waren, die undemokratischen Machtgebrauch ermöglichten, und daß der Konflikt strukturelles Moment gesellschaftlicher Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse ist.

¹ Vgl. Schmidt 1971.

² Vgl. Böttcher 1973.

³ Krönung eines derartigen Konzepts politischer Bildung waren die obligatorischen Fahrten westdeutscher Oberprimen nach Westberlin, bei denen die Folgen des Zweiten Weltkrieges und der durch das Frontstadtklima veranschaulichte Stalinismus der politischen Szenerie in der DDR zu einer sinnfälligen Mixtur verschmolzen.

Diese Situation machte es möglich und notwendig, Ansätze in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu entwickeln, die an die latenten und unverarbeiteten Konflikterfahrungen der Lohnabhängigen anknüpfen und reale Widersprüche der Ebene des interpretierenden Bewußtseins erschließen sollen. Dieses erfahrungszentrierte Lernkonzept soll hier aufgenommen und in einem umfassenderen theoretischen Rahmen unter Einbeziehung von Ergebnissen der politischen Ökonomie, der Sozialisationsforschung, des symbolischen Interaktionismus und der Rollentheorie zu einem theoretischen Ansatz der Integration beruflicher und politischer Bildung weiterentwickelt werden. Das heißt, die im beruflichen Bildungsprozeß zu erwerbende Qualifikation hätte sich nicht allein für das Kapital, sondern auch vor allem für die Lohnabhängigen unter dem Aspekt ihrer Gebrauchswerteigenschaft auszuweisen. Ein derartiges erfahrungszentriertes Lernkonzept bietet sich vor allem in der beruflichen Bildung deswegen an, weil hier die Schüler infolge der betrieblichen Ausbildungsphasen über einen breiten Erfahrungshintergrund verfügen dürften. Der Betrieb wäre in einem derartigen auf Berufsschüler bezogenen Lernkonzept das zentrale Erfahrungsfeld, da

- die Lehrlinge den überwiegenden Teil ihrer Sozialerfahrungen im Betrieb machen,
- "der Widerspruch zwischen gesellschaftlicher Produktion und privater Verfügungsmacht und Aneignung... im Betrieb am unmittelbarsten hervor(tritt) und... deshalb hier am ehesten erfahrbar" ist (Theorie und Praxis der Gewerkschaften 1973, S. 69),
- "die kollektive Situation der Abhängigkeit und Unterdrückung im Betrieb und in der Verwaltung die Voraussetzung dafür (bildet), daß sich die Jugendlichen sowohl als Teil der gesamten Lohnabhängigen begreifen als auch diese Einsicht in kollektives und organisiertes Handeln umsetzen lernen" (Theorie und Praxis der Gewerkschaften 1973, S. 69).

Für die Entwicklung eines theoretischen Bezugssystems didaktischer Alternativen müßten vorliegende Theorien und Theoriefragmente auf ihren problemrelevanten Erklärungswert befragt werden. Es werden also - dies sei betont, um falschen Erwartungen vorzubeugen - keine im strengen Sinne neuen Theorien erarbeitet oder empirischen Befunde vorgelegt, sondern der Versuch wird unternommen, vorhandene Denkfiguren und Ergebnisse der genannten Disziplinen unter dem soeben explizierten leitenden Interesse in einen logisch stringenten, in sich konsistenten Beschreibungs-, Erklärungs- und Begründungszusammenhang zu bringen, um rational und intersubjektiv nachvollziehbare Hypothesen zu formulieren, und diese - soweit möglich - empirisch abzusichern.

Politisch-ökonomische Denkfiguren werden in Anspruch genommen zur Interpretation und Problematisierung herkömmlicher schulischer Realität, zur Begründung der Intentionen, zur Präzisierung der in der Lernpraxis zu vermittelnden kognitiven Interpretationsmuster, zur Überprüfung von Bedingungen und Barrieren der unterrichtsrelevanten Realisierung didaktischer Alternativen, insbesondere unter dem Aspekt ihrer emanzipativen beziehungsweise integrativen Funktion. Auf die Ableitung umfassender politisch-ökonomischer Argumentationszusammenhänge wird - um das Problem nicht aus dem Blick zu verlieren - weitgehend verzichtet.

Nun lassen sich freilich auf der theoretisch-analytischen Ebene die pädagogischen Bedingungen des Erziehungshandelns in der mikrosozialen Struktur von Gruppen nicht vollständig und hinreichend mit politisch-ökonomischen Begriffen und Kategoriensystemen beschreiben und erklären, das heißt, ein um der Reinheit der politischen Theorie willen unternommener Versuch zur völligen Subsumtion pädagogischer Kategorien unter die Begriffssysteme der politischen Ökonomie verläßt die Differenz zwischen Pädagogik und Politik aus dem Blick und erwies sich für die Entwicklung pädagogischer

Handlungsstrategien als ungeeignet, da komplexe, in der intrapsychischen Struktur der Lehrer und Schüler sowie der Kommunikations- und Interaktionsstruktur der Schulklasse liegende Phänomene durch den groben Raster politisch-ökonomischer Kategoriengitter hindurchfallen. Nach Mollenhauer muß gerade "der Handlungskonsequenzen wegen... alles daran gelegen sein, Erziehungswissenschaft nicht zur Bildungssoziologie oder zu einem Anwendungsfall politischer Ökonomie schrumpfen zu lassen. Sie würde sonst ihren Gegenstand verlieren und damit auch den pädagogischen Handlungszusammenhang sich selbst überlassen"¹.

Eine problemadäquate Analyse der komplexen Schulrealität, die Identifikation von Lernsituationen, die Explikation

¹ Mollenhauer 1972, S. 13.

Die hier getroffene Unterscheidung zwischen pädagogischen und politischen Kategorien soll sich freilich allein auf die analytische Ebene sowie die Entwicklung pädagogischer Handlungsstrategien beziehen. Der von Mollenhauer auf der Ebene des praktischen Handelns getroffenen Unterscheidung zwischen politischem und pädagogischem Handeln kann ich mich nicht anschließen. Diese Unterscheidung entspricht nach Mollenhauer der Differenzierung von "Diskurs" (pädagogisches Handeln) und "Aktion" (politisches Handeln). "Diskurs" ist nach Mollenhauer "das Problematisieren von Lebenszusammenhängen mit der Unterstellung, daß vernünftige Verständigung und Konsensus möglich sind", während "Aktion" von Mollenhauer bezeichnet wird als "das unmittelbar verändernde Eingreifen in Lebenswelten und deren institutionelle Bedingungen mit der Unterstellung, daß vernünftige (gerechte) Verständigung und Konsensus aufgrund bestehender Herrschaftsbeziehungen nicht mehr möglich sind" (Mollenhauer 1972, S. 15). Zwar lassen sich politisches und pädagogisches Handeln insofern voneinander unterscheiden, als politisches Handeln primär auf die Veränderung sozialer, pädagogisches Handeln dagegen eher auf die Veränderung psychischer Strukturen abstellt. Mit der von Mollenhauer getroffenen Unterscheidung entsteht jedoch die Gefahr, daß die emanzipatorisch-pädagogische Relevanz von politischem Lernen durch politische Aktion aus dem pädagogischen Erkenntnis- und Erklärungszusammenhang ausgeblendet wird. Insofern ist hier pädagogisches Handeln immer schon zugleich auch politisches Handeln und nicht allein "kommunikatives Handeln" (Mollenhauer 1972, S. 15).

didaktischer Alternativen sowie die Ermittlung der sozialisationsgeschichtlichen Voraussetzungen ihrer Adressaten bedürfen der Ergänzung politisch-ökonomischer durch sozialpsychologische Theorienansätze. Deshalb sollen hier - wie bereits angedeutet - Ergebnisse des symbolischen Interaktionismus, sowie der Rollen- und Sozialisationstheorie zur Erklärung der Unterrichtsrealität sowie zur theoretischen Fundierung didaktischer Alternativen herangezogen werden:

Die pädagogische Relevanz des symbolischen Interaktionismus ergibt sich - wie Brumlik feststellt - vor allem aus der Tatsache

- daß er ausgeht von der Analyse der Alltagserfahrung sowie von der Beobachtung des Verhaltens in Alltagssituationen,
- daß er auf den Annahmen basiert, daß das soziale Geschehen ein offener Prozeß ist "und menschliches Verhalten sich nicht in Reiz-Reaktionsschemata erschöpft" (Brumlik 1973, S. 120),
- daß Verhalten sowohl von sozialisationsrelevanten Interaktionsabläufen in der individuellen Biographie als auch von den Bedingungen in den aktuellen je unterschiedlichen Interaktionssituationen bestimmt wird.

Sodann impliziert auch die hier vorgenommene Interpretation von Ich-Identität (Teil 3.1) die Rezeption von Kategorien des symbolischen Interaktionismus. So wird Ich-Identität nicht als operational definierte, mit Hilfe von Fragebögen und Einstellungsskalen zu messende statische Größe betrachtet¹, sondern - im Anschluß an Krappmann - als eine dynamisch zu interpretierende spezifische Ich-Leistung, der Identitätsbalance, die das Individuum in jeder Interaktionssituation neu zu erbringen hat. Dieser Identitätsbegriff kommt den

¹ Wie zum Beispiel bei Jones u.a. 1968 S. 78.

dieser Arbeit zugrundeliegenden Intentionen entgegen, weil er nicht nur die kognitive Dimension, sondern auch die motivationalen Strukturen berücksichtigt und sich darüberhinaus am praktischen Handeln in Alltagssituationen orientiert¹

Ein derartiges Lernkonzept kann sich freilich nur dann für die Entwicklung realistischer Handlungsperspektiven als tragfähig erweisen und nur dann praktisch relevant werden, wenn die Klassenlage der interagierenden Individuen im didaktischen Ansatz berücksichtigt wird. Das freilich ist wiederum nur mit Hilfe politisch-ökonomischer Denkfiguren zu leisten, die den Untersuchungsaspekt über die Klärung der von Krappmann gestellten Fragen "welches Maß an Repression den freien Diskurs der Interaktionspartner über eine gemeinsame Basis kommunikativen Handelns" (Krappmann 1971, S. 209) einschränke, weit hinaustreiben. Denn - wie Brumlik feststellt - ist die wesentliche theoretische Schwäche des symbolischen Interaktionismus offenbar "ein Problem des philosophischen Grundansatzes, des vielbeschworenen Realismus, der Gesellschaft als ein System von Sinn, Tradition, Subjekten und Zeichenvermittlungsprozessen sieht, nicht aber die Frage nach ihrer materiellen Produktion stellt" (Brumlik 1973, S. 126).

Aus diesen Gründen soll symbolische Interaktion hier nur als sich im Rahmen eines sinnlich erfahrenen gemeinsamen Klassenschicksals abspielend interpretiert werden, da - wie Leithäuser unter Hinweis auf Mead betont - "in der 'sozialen Evolution' der Gesellschaft, 'dem gesamten sozialen Handlungsprozeß', soziale Gruppierungen (entstehen), deren antagonistische Interessengegensätze und Zielsetzungen nicht in 'harmonischer' Interaktion koordiniert werden. Der Klassenantagonismus ist für Mead ein Beispiel für eine solche soziale Konfliktsituation. Der Widerspruch zwischen Kapital und Arbeit stellt sich dar als Interessengegensatz zwischen Gruppen und Individuen, die 'sozial funktional' als

¹ Vgl. Krappmann 1971, S. 207 ff.

Mitglieder der kapitalistischen Klasse handeln und anderen Gruppen und Individuen, die 'sozial funktional' als Mitglieder der Arbeiterklasse agieren" (Leithäuser 1973, S. 187 f.).

Nur durch diese Beschränkung des Erklärungswertes symbolisch-interaktionistischer Deutungsschemata lassen sich politische Fehlinterpretationen und auf verfehlten Einschätzungen basierende falsche didaktische Handlungsperspektiven vermeiden¹.

Berufliche Bildung als symbolisch vermittelte Interaktion impliziert zudem einen Lernbegriff, in den die individuellen Bedürfnisse, Hoffnungen, Befürchtungen, Motive und Interessen der Schüler einfließen. Dies bedeutet, daß den Lernenden nicht eine Konsumentenrolle zugewiesen wird und sie damit zu Objekten des Lernprozesses degradiert werden, sondern daß sie ihre Individualität in den Lernprozeß einbringen und dessen Verlauf und Struktur selbst bestimmen. Erst durch ein derartiges Lernkonzept gewinnen berufliche Bildungsprozesse politische und sozialisationsgeschichtliche Relevanz, erst dadurch würde es ermöglicht, daß Lernen die Wahrnehmung, Interpretation und Organisierung von Alltagserfahrung beeinflusst und diese ihrerseits wieder Lernprozesse in einer spezifischen Weise strukturiert.

Erst dann könnte bei Berufsschülern sich eine realistische Beziehung zwischen betrieblicher beziehungsweise schulischer Lern- und Lebenspraxis entfalten² und die Integration disparater Handlungsfelder erleichtert werden.

Die hier vorgenommene Interpretation von Ich-Identität impliziert gleichzeitig die Rezeption von Kategorien der Rollen-

¹ Vgl. dazu S. 52 ff.

² Diese bereits von Bernfeld kritisierte Trennung von "Leben und Lernen" (Bernfeld 1967, S.29) wurde psychoanalytisch (Fürstenau 1964) und pädagogisch-politisch (Beck 1974) systematisch untersucht.

theorie. Rollentheoretische Denkmuster dienen jedoch nicht nur der Ausdifferenzierung und Präzisierung des Identitätskonzeptes, sondern stellen zugleich Kategorien dar, mit deren Hilfe die subjektiven und objektiven Bedingungen und Barrieren politischer Lern- und Handlungsmöglichkeiten in beruflichen Rollen adäquat beschrieben und erklärt werden können.

Abschließend (Teil 4) ist auf die curricularen Konsequenzen hinzuweisen, die sich aus dem Konzept manifest politischer Sozialisation für Curriculumforschung im Bereich der beruflichen Bildung ergeben. So ist zu berücksichtigen, daß emanzipatorische Berufserziehung nicht allein die Vermittlung "antikapitalistisches" Handeln ermöglichender Qualifikationen intendieren kann. Die Förderung von Ich-Identität und Klassenbewußtsein ist nicht zu trennen von der Vermittlung der zur Erfüllung einer Berufsrolle notwendigen zweckrationalen Handlungsmuster, die sich als systemfunktional erweisen und den Ablauf des Prozesses gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion garantieren können. Die Beherrschung funktionspezifischer Elemente von Berufsrollen erweist sich für Individuen schon deshalb als notwendig, damit diese sich nicht nur materielle sondern auch in der Vereinzelung unter repressiven Arbeitsbedingungen psychische Überlebenschancen sichern können. Sodann gingen, würden diese Qualifikationen nicht beherrscht, politische Handlungsspielräume bereits durch den Ausschluß von den durch die Berufsrolle bedingten Interaktionsprozessen verloren. Daher stehen die genannten Zielsetzungen wie Klassenbewußtsein und Ich-Identität nicht im Widerspruch zur Vermittlung berufs- und funktionspezifischer Qualifikationen, sondern machen den je spezifischen Stellenwert dieser Qualifikationen im Beschäftigungssystem transparent und befähigen den Lehrling und künftigen Lohnabhängigen, die von den Berufsrollen ausgehenden Sozialisations- und Identifikationsanforderungen zu unterlaufen.

1.2 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist auf verschiedenen Ebenen zu thematisieren. Neben der erkenntnistheoretischen und methodischen sind vor allem auch die möglichen politischen Implikate und Restriktionen der Umsetzung theoretischer Konzeptionen in Unterrichtspraxis zu reflektieren.

a) Zur erkenntnistheoretisch-methodischen Ebene

Wissenschaftliche Tätigkeit, die sich selbst als praktisch-kritische Arbeit versteht, muß sinnliche Erfahrung und gesellschaftliche Praxis in ihren Entstehungs-, Erklärungs-, Begründungs- und Verwendungszusammenhang einbeziehen. Dieser Versuch wird hier unternommen, ausgehend von einem Theoriebegriff, der im methodischen Ansatz den Doppelaspekt im Verhältnis von Theorie und Praxis reflektiert: "einerseits den geschichtlichen Konstitutionszusammenhang einer Interessenlage, der die Theorie gleichsam durch die Akte der Erkenntnis hindurch noch angehört; und andererseits den geschichtlichen Aktionszusammenhang, auf den die Theorie handlungsorientierend einwirken kann" (Habermas 1971, S. 10). Diesen Anspruch erfüllt der historische Materialismus "als eine in praktischer Absicht entworfene Theorie der Gesellschaft... die die komplementären Schwächen der traditionellen und der neuzeitlichen Sozialphilosophie vermeidet, die also den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit mit einer auf Praxis bezogenen theoretischen Struktur verbindet" (Habermas 1971, S. 10). Freilich ist das Theorie-Praxis-Verhältnis nicht allein auf der Ebene der erkenntnistheoretischen Prämissen und ihrer praktisch-politischen Konsequenzen zu diskutieren, sondern hat auch einen die Einzelwissenschaft betreffenden methodischen Aspekt: Dieser bezieht sich auf das Verhältnis zwischen "einzelwissenschaftlicher Theorie und Empirie... innerhalb der kontrolliert-exemplarischen wissenschaftlichen Forschung" (Holzkamp 1972, S. 136).

So sollte in der ursprünglichen Konzeption dieser Arbeit gerade diesem Aspekt des Theorie-Praxis-Verhältnisses besondere Beachtung geschenkt werden. Die Vermittlung von Theorie und Praxis sollte dadurch hergestellt werden, daß theoretische Entwürfe durch die Erprobung von Unterrichtssequenzen in der praktischen Situation auf ihre Tragfähigkeit hin überprüft werden sollten. Der Verfasser hat daher an einer Berliner Berufsschule einen Lehrauftrag übernommen, um in unterschiedlichen Berufsschulklassen Unterrichtsentwürfe und Curriculumelemente in Kooperation mit anderen Lehrern experimentell erproben zu können. Zentrales Moment dieser experimentellen Entwürfe sollten Rollenspiele sein, die die Alltagssituation der Schüler in Familie, Schule und Betrieb nicht nur auf einer analytischen Ebene der Erfahrung erschließen, sondern sie gleichsam durch Simulation im Unterricht reproduzieren sollten, um sozialisationsrelevante, emotional-affektive und handlungsbezogene Lernprozesse bei den Schülern auslösen zu können. Dieses Vorhaben mußte jedoch aus verschiedenen, nicht vorhersehbaren Gründen scheitern, da nicht erst die professionelle, sondern bereits die experimentelle Unterrichtspraxis mit explizit für die Interessen der Lohnabhängigen parteiergreifenden Zielsetzungen in Widersprüche gerät. Diese Widersprüche sind nur aus der Funktion der Schule und der Rolle des Lehrers heraus zu erklären:

- 1) Der Lehrer an öffentlichen allgemein- und berufsbildenden Schulen tritt als "Produzent von Arbeitsvermögen" (Huiskens 1971, S. 220) sowie als Ideologieproduzent in Erscheinung, wofür er vom Staat bezahlt wird. Die unbedingte Garantie der Staatsloyalität wird durch die Gewährung besonderer Privilegien, insbesondere durch den dem Lehrer eine besondere Sicherheit vor ökonomischen Krisen verschaffenden Beamtenstatus erkaufte. Derjenige, der versucht, wissenschaftliche Ergebnisse und theoretische Zielvorstellungen mit emanzipatorischem Anspruch in die Praxis umzusetzen, setzt sich Gefährdungen aus,

die experimentelle Forschung be- oder verhindern¹. Wenn er nicht professionell, sondern zur experimentellen Erkenntnisgewinnung praktisch unterrichtet und sein Forschungsprojekt nicht gefährden will, ist er also gezwungen, seinen Anspruch zu reduzieren und sich ständig nach allen Seiten hin abzusichern².

- 2) Ein weiteres Problem ergibt sich durch die im Kollegium bestehenden angstvollen Konkurrenzbeziehungen der Lehrer untereinander. Die experimentelle Erprobung von Unterrichtsentwürfen ist gebunden an eine hohe Bereitschaft und Motivation der Schüler. Diese freilich setzt voraus, daß der Lehrer in der Interaktionssituation des Unterrichts auf die rigide Trennung von Lehrer- und Schülerrolle verzichtet, daß er im Konfliktfall Schülerinteressen vertritt und die rücksichtslose Durchsetzung von Autoritätsansprüchen ablehnt. Ein sich an Schülerinteressen orientierendes Lehrerverhalten löst jedoch bei vielen der Kollegen Angst- und Unsicherheitsgefühle aus, die sich zu einem Gefühl unmittelbarer Bedrohung verdichten können, daß noch dadurch verstärkt wird, daß die Schüler die in einem emanzipatorischen Unterricht gelernten und praktizierten Interaktionsstile auch im übrigen Unterricht zu realisieren versuchen. Die dadurch bei anderen Lehrern ausgelösten Affekte und Abwehrmechanismen, die bis zu einer Mobilisierung der Eltern und des Direktors

¹ Als Musterbeispiel gilt in diesem Zusammenhang die beispiellose Hetzkampagne, mit der ein vom psychologischen Institut der Freien Universität getragenes Forschungsprojekt gestoppt wurde (vgl. dazu W. F. Haug 1971).

² An dieser Stelle wird die politische Dimension universitärer Theorie-Praxis-Trennung deutlich: Während die Universität den an ihr arbeitenden Wissenschaftlern (noch !) relativ weite Handlungsspielräume läßt, stehen Lehrer bei dem Versuch der Realisierung wissenschaftlicher Ergebnisse in der Unterrichtspraxis in der ständigen Gefahr des Verlustes der materiellen Reproduktionsbedingungen, wie die Berufsverbote dokumentieren.

gehen können, führen ebenfalls zu einer Beeinträchtigung störungsfreier experimenteller Unterrichtsarbeit¹.

- 3) Noch aus einem weiteren Grunde muß sich die kritisch-experimentelle Unterrichtspraxis in Widersprüchen verfangen. Denn die Schüler arbeiten in der herkömmlichen Schul- und Unterrichtsstruktur nicht aufgrund einer intrinsischen Motivation, sondern unter einem ihnen auferlegten Zwang zur Erbringung von Individualleistung, deren Sinn ihnen insbesondere deswegen weitgehend verschlossen bleibt, weil der Unterricht - im Falle der Teilzeitberufsschüler im sogenannten "dualen System" - völlig disparat neben dem in Betrieben absolvierten praktischen Ausbildungsteil herläuft. Die Folge davon ist bei "autoritativem" Unterrichtsstil ein eingepaßtes, auf einer Konfliktvermeidungsstrategie beruhendes Funktionieren der Schüler, während im "demokratischen" Unterrichtsstil die Schüler den nicht-autoritären Interaktionsstil des Lehrers als Schwäche interpretieren: ein Verhalten, das Ausdruck der sozialisationsgeschichtlichen Erfahrungen der Schüler ist, deren familialer und außer-familialer Erziehungsprozeß - vor allem in der Unterschicht - stets von Konkurrenz, Machtausübung und Aggressionsabfuhr begleitet war. Unkontrollierter Machtausübung sind die Schüler des weiteren im Betrieb und zu meist in der Schule ausgesetzt, so daß sie ihre im Betrieb und im autoritären Unterricht der Schule erlittenen Frustrationen an der Stelle, wo ihnen am wenigsten Widerstand entgegengebracht wird, durch aggressives und abweichendes Verhalten zu kompensieren versuchen. Dabei können sich im Klassenverband relativ starre hierarchische Prestigestrukturen bilden, so daß bei Verzicht auf die Durchsetzung von Autoritätsansprüchen von seiten des Lehrers, an die Stelle seiner Autorität, neue Schüler-

¹ Während der antiautoritären Phase der Studentenbewegung wurden viele Schulkonflikte noch auf einer derartigen "vorpolitischen" Ebene ausgetragen.

autoritäten treten, die ihre Ansprüche um so anmaßender und unnachgiebiger durchsetzen, je mehr sich der Lehrer zurückhält. Derartige Interaktionsstrukturen führen aber zu einer Blockierung emanzipatorischer Lernprozesse bei den Schülern.

Die Möglichkeit, die psychodynamische Struktur der Klasse und die sozialisationsgeschichtlichen Voraussetzungen der Schüler selbst im Unterricht zu thematisieren, bleibt dem Lehrer insbesondere bei experimenteller Unterrichtspraxis wegen der durch die Funktion der Schule vorgegebenen Sachzwänge weitgehend verschlossen. Er sieht sich daher zunehmendem Druck ausgesetzt, die auf ihn gerichteten Autoritätserwartungen zu erfüllen, will er nicht gänzlich zum Popanz degenerieren. Erfüllt er jedoch diese Erwartungen, würde er seine eigenen Unterrichtsziele desavouieren, da er damit bei den Schülern genau die Lernprozesse verhindert, für die gerade ein nicht direktiver, solidarischer Unterrichtsstil eine, wenn auch nicht hinreichende, so doch notwendige Voraussetzung wäre. Jungblut stellt hierzu fest, daß "unter derartigen Bedingungen die Einstellungen, daß 'man ja doch nichts machen kann' und 'es ja doch keinen Sinn hat' die naheliegenden Reaktionen der Schüler auf einen absurden Kontext sind, in dem Klassenarbeiten über die Probleme der Notengebung, Che Guevara Texte zu grammatischen Übungen benutzt werden, und Mathematik an Beispielen der Werttheorie gebüffelt wird" (Jungblut 1974 S. 10).

- 4) Sodann wird die experimentell-kritische Unterrichtspraxis auch infolge der objektiven Unterschiede im sozialen Status von Schülern und Lehrern widersprüchlich. Die objektiven Interessenunterschiede zwischen Lehrern und Schülern lassen den Widerspruch zwischen der objektiven Funktion und der subjektiven Berufsrolleninterpretation des Lehrers bereits in der alltäglichen Unterrichts-

praxis deutlich werden. Denn, scheint der Lehrer im sozialen Interaktionsgefüge mit den Schülern auf einer Stufe zu stehen, so wird seine Machtposition spätestens dann deutlich, wenn sich bei der Auswahl der Inhalte, der Wahl von Themen für Klassenarbeiten, bei der Ausstellung von Zertifikaten, im Falle der ständigen Abwesenheit von Schülern usw. seine eigenen, im Widerspruch zu denen der Schüler, stehenden Interessen offenbaren. Dies wird insbesondere dann deutlich, wenn die Erfüllung von Schülererwartungen die Bedingungen seiner individuellen, materiellen Reproduktion gefährden könnten.

Die genannten Schwierigkeiten ließen sich nur dann verringern, wenn der Lehrer selbst eine solidarische Bezugs- und Kommunikationsbasis innerhalb seines Kollegiums hat¹.

- 5) Weitere Schwierigkeiten in der kritisch-experimentellen Unterrichtspraxis entstehen zudem durch den häufigen Lehrerwechsel. So muß nach Rumpf "der Schüler, der nicht auf der Strecke bleiben will, ...bei dem häufigen Wechsel der Lehrperson... vor allem lernen, welche Reaktionen und Aktionen von seiner Seite bei den verschiedenen Lehrpersonen vorkommen dürfen und vorzukommen haben" (Rumpf 1966, S. 13). Die Schüler vermögen freilich diese verschiedenen Anpassungsleistungen nur dann zu erbringen, wenn sie die schulische Lernarbeit als etwas interpretieren, das mit ihrem sonstigen Lebensprozeß in keinem unmittelbaren Zusammenhang steht und ihnen als etwas Fremdes, Äußerliches gegenübertritt. Die durch die schulische Unterrichtsorganisation auf der institutionellen Ebene vollzogene Trennung von "Leben und Lernen" wird somit auf der sozialpsychischen Ebene von den Schülern reproduziert, ja, sie erweist sich geradezu für diese als notwendiger Abwehrmechanismus, um bei völlig disparaten Rollenanforderungen eine relativ stabile Individualität zu erhalten.

¹ Vgl. Krause-Vilmar/Schmidt 1973.

Mit der Strategie der flexiblen Anpassung an disparate, stets wechselnde Unterrichtsstile und Rollenanforderungen begegnen die Schüler gegebenenfalls auch den radikal-demokratischen oder sozialistischen Ansprüchen kritischer Lehrer. Daher besteht die Gefahr, daß von diesen als politischer Lernprozeß interpretiert wird, was de facto nur eine aus emotionaler Sympathie erbrachte, besonders geschickte Anpassungsleistung der Schüler darstellt¹. Zweifellos ist zu derartigen, ein hohes Maß an Flexibilität erfordernden sozialen Anpassungsleistungen nur ein geringer, vor allem der mittelschichtenspezifisch sozialisierte Teil der Schüler in der Lage. Der Teil der Schüler an berufsbildenden Schulen, der aus der Unterschicht kommt, reagiert auf die verwirrende Vielfalt der Interaktionsstile und Rollenanforderungen mit Apathie und Unverständnis oder einer Steigerung des ohnehin vorhandenen Aggressionspegels.

- 6) Zusätzliche Probleme ergeben sich dadurch, daß bei einem Tag Berufsschulunterricht in der Woche hinreichend kontinuierliche Unterrichtssequenzen und -projekte kaum durchgeführt werden können. So beträgt der Zeitraum zwischen den Stundenblöcken jeweils eine Woche. Abgesehen von den Phasen der Vorbereitung für Klassenarbeiten, Tests, Prüfungen usw. dürfte dieser Zeitraum die Obergrenze der zeitlichen Entfernung darstellen, bis zu der sich Schüler mit hinreichender Motivation und Genauigkeit an vorangegangene Unterrichtsstunden erinnern. Infolge des häufigen Ausfalls von Stunden an Wandertagen, bei schulischen Filmveranstaltungen, Vorträgen oder medizinischen Reihenuntersuchungen liegen jedoch häufig zwei oder mehr Wochen zwischen einzelnen Unterrichtsblöcken, die sich thematisch direkt aufeinander beziehen. Zweifel-

¹ Wie sie häufig in mit demokratischem Anspruch durchgeführten Lehrproben von Referendaren zu beobachten ist, wo Schüler aus Sympathie mit dem Kandidaten sich bisweilen besonders motiviert zu zeigen versuchen.

los sind Schüler überfordert, wenn in einem Fach an punktuelle Lernerfahrungen angeknüpft werden muß, die bereits zwei oder drei Wochen zurückliegen.

Die genannten Widersprüche und Schwierigkeiten kritisch-emanzipatorischer Unterrichtspraxis in der Berufsschule lassen diese in der Tat als aussichtslose Sisyphusarbeit erscheinen. Verringern ließen sich die genannten Probleme nur, wenn eine Bezugsgruppe innerhalb des Kollegiums besteht, die eine gemeinsame pädagogische und politische Kommunikations- und Handlungsbasis besitzt beziehungsweise herzustellen vermag. Erst wenn in solidarischer Zusammenarbeit verschiedene Lehrer mit gleicher oder ähnlicher politischer und pädagogischer Zielsetzung, gleichen Interaktionsstilen in einer Klasse unterrichten, ließe sich die Sozialisationsrelevanz emanzipatorischer Unterrichtskonzepte wirksam entfalten. Die individuelle Erprobung emanzipatorischer didaktischer Alternativen wird notwendigerweise bei den Schülern ohne nachhaltige Resonanz bleiben¹ beziehungsweise trägt sogar zu deren Verunsicherung bei. Eine solidarische Zusammenarbeit von Lehrern wird sich freilich nicht punktuell ad hoc ergeben können, sondern erfordert eine langfristige Fraktionsarbeit innerhalb von Lehrerkollegien sowie eingehende didaktische Planungsarbeit. Das setzt jedoch bei einer hinreichend großen Gruppe politisches Engagement und persönliche Risikobereitschaft voraus. Bei experimentell betriebener unterrichtspraktischer Arbeit ist es freilich mit großen Schwierigkeiten verbunden, die hier beschriebenen politisch-sozialen Voraussetzungen für sozialisationsrelevanten Unterricht zu schaffen, da jede im Rahmen eines Forschungsprojektes unternommene experimentelle Arbeit zeitlich relativ begrenzt ist.

Aus diesen prinzipiellen Gründen mußte das ursprünglich geplante Konzept der Arbeit grundlegend geändert werden,

¹ Wie u.a. deutlich wird bei Klink 1974

so daß der diesem Konzept zunächst zugrundeliegende Anspruch auf eine Integration von kritischer Theorie und experimenteller Praxis nicht eingelöst werden konnte. Daraus darf freilich nicht der Schluß gezogen werden, daß die in der Praxis gesammelte Unterrichtserfahrung für die theoretische Arbeit keine Relevanz besaß - im Gegenteil: Unterrichtspraxis war von zentraler Bedeutung für diese Arbeit. Diese schlägt sich freilich nicht unvermittelt in einzelnen empirischen Befunden nieder, sondern zeigt sich in einer eher vermittelten Form: Praxis beeinflusste in hohem Maße den Gang der Argumentation, die Akzentuierung thematischer Schwerpunkte, die Auswahl und den Stellenwert theoretischer Erklärungsschemata, die Form der Verknüpfung heterogener Theoriefragmente usw.

So nahmen in der ursprünglichen Fassung die theoretische Aufarbeitung des Verhältnisses zwischen materieller Produktion und beruflicher Bildung sowie die Analyse und Kritik vorliegender Untersuchungskonzepte zur politischen Sozialisation einen zentralen Stellenwert ein. Im Verlaufe der praktischen Unterrichtstätigkeit wurde jedoch zunehmend deutlich, daß

- die ausführliche, von den alltäglichen Unterrichtserfahrungen abgehobene politisch-ökonomische Analyse in ein Mißverhältnis zu ihrem tatsächlichen Beitrag für die Entwicklung didaktischer Handlungsstrategien geraten wäre und - sogar mit partieller Berechtigung - als Flucht in theoretische Probleme hätte interpretiert werden können,
- auch die Aufarbeitung der theoretischen Untersuchungskonzepte zur politischen Sozialisation nicht den ihnen ursprünglich beigemessenen Erklärungswert besaß,
- theoretische Analysen kein Eigengewicht bekommen sollten, sondern sich stets im Hinblick auf ihren problembezogenen Erklärungswert auszuweisen hätten,

- Unterrichtstheorie in umfassendem Sinne als Interaktionstheorie zu interpretieren ist, da das Lernverhalten von Schülern und das Verhalten der Lehrer in hohem Maße von vorgängigen Interaktionserfahrungen sowie der je aktuellen Interaktionssituation abhängig sind. Der symbolisch-interaktionistischen Rollentheorie wurde daher im Argumentationsgefüge eine zentrale Stellung zugewiesen,
- - wie bereits oben angedeutet - bei der Erklärung der Probleme und Konflikte in der Unterrichtspraxis die Begrifflichkeit der interaktionistischen Rollentheorie zu kurz griff und die Erklärung von Widersprüchlichkeiten im Unterrichtsprozeß nur unter Hinzuziehung politisch-ökonomischer Denkfiguren zu leisten war,
- unter dem Gebrauchswertaspekt der Arbeit die Aufarbeitung und Kritik der für die Berufserziehung relevanten curricularen und didaktischen Alternativen Vorrang haben mußte,
- der intrinsischen Motivation der Schüler in sozialisationsrelevanten Lernprozessen verstärkt Beachtung zu schenken war und die subjektiven Interessen der Schüler im Unterricht aufgenommen werden mußten.

Das letztere Problem bereitete enorme Schwierigkeiten, denn die objektiv vorgegebenen "Sachzwänge" der Institution lassen es nur in engem Umfange als möglich erscheinen, den subjektiven Schülerinteressen Rechnung zu tragen. Diese Interessen wurden deutlich in den mit den Schülern geführten Gruppendiskussionen über ihre Unterrichtserwartungen. Auf dem Hintergrund ihres latent vorhandenen Bedürfnisses nach Bewegung, Aktivität, spontaner Entfaltung, konkreter Anschauung, selbständiger Arbeit wurde der ausgesprochen lernfeindliche Charakter deutlich, der dem Lernort "Schulklasse" zugeschrieben wird. Das Desinteresse, die Apathie, die mangelnde Motivation der Schüler, sind Ausdruck des Widerspruches zwischen den realen Schülerbedürfnissen und

der von Fürstenau beschriebenen Zwangssituation (Fürstenau 1964), in die die Schüler durch ihre Zusammenfassung in Schulklassen und die Ausschließung aller Lebensbedürfnisse aus dem in einen "Zweistundentakt" zerschnittenen Unterrichtsprozeß geraten. Der zwangshafte Charakter der Unterrichtssituation wird dem Lehrer spätestens durch den sich schlagartig entladenden Befreiungsakt beim Klingelzeichen deutlich, welches dem Schüler das Ende der Stunde und den Beginn einer ihnen gehörenden Phase "privater" Aktivitäten, der Pause, signalisiert. In diesem Zusammenhang wurde in der vorliegenden Arbeit unter dem Motivationsaspekt das Problem der Pluralität der Lernorte sowie projekt- und praxisorientiertem Unterricht besondere Beachtung geschenkt (3.2.4).

Die Pluralität der Lernorte hat jedoch nicht nur unter motivationalen Gesichtspunkten, sondern auch unter dem Aspekt der Integration von Theorie und Praxis sowie der Aufhebung der Subjekt- Objekt-Trennung im Rahmen selbst-organisierten Lernens eine spezifische politische Sozialisationsfunktion. Denn die sozialisationsgeschichtliche Relevanz von sinnlicher Erfahrung in der außerschulischen Lebenspraxis übertrifft die Wirkung kognitiven schulischen Lernens bei weitem. Lernprozesse müssen daher in verstärktem Maße in außerschulischen, aber schulisch gelenkten, mit Beobachtungen oder der Erfüllung produktiver, distributiver und dienstleistender Funktionen verbundenen Praktika bestehen, die einen oder mehrere Tage beziehungsweise Wochen umfassen würden und umfassend vor- und nachbereitet werden¹. Derartige Praktika wären in sinnvoll gestuften Abschnitten durchzuführen und hätten vor allem eine Sensibilisierungs-, eine Berufsfindungs-² und eine Qualifikations-

¹ Vgl. auch Weber 1974.

² Die Bedeutung dieser Funktion wird daraus deutlich, daß im dritten Lehrjahr 51 Prozent der in der "Hamburger Lehrlingsstudie" Befragten angeben, den jetzigen Lehrberuf nicht noch einmal wählen zu wollen (vgl. Crusius 1974, S. 8).

funktion, wobei die Sensibilisierungsfunktion vor allem auf die Befähigung zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Widersprüche in der Sphäre der materiellen Produktion, Distribution, im Dienstleistungssektor und in der alltäglichen Lebenspraxis sowie auf die Entwicklung geeigneter realitätsgerechter Handlungsstrategien abzustellen wäre.

Zweifellos stellen sich vor dem Hintergrund eines veränderten Lernkonzeptes völlig andere, noch kaum erforschte Motivationsprobleme als die in der bisherigen Motivationsliteratur diskutierten. Auch die Funktion der Schule würde sich im Rahmen eines interaktionistischen, politische Sozialisation intendierenden Lernkonzepts ändern, sie wäre vor allem die Informations- und Koordinationsstelle für eine Vielzahl unterschiedlicher Schüleraktivitäten, die in größerem Umfang außerhalb der Schule stattzufinden hätten¹.

b) Zur politischen Ebene

Die politische Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses wird dadurch deutlich, daß wir - abgesehen von dem soeben diskutierten Aspekt experimenteller Unterrichtspraxis - in politisch-ökonomischer Perspektive nach Bedingungen und Barrieren der Realisierung didaktischer Alternativen fragen. Dies setzt eine geraffte Skizzierung der staatlichen Erziehungs- und Ausbildungsfunktionen voraus.

Erziehung und Ausbildung stellen einen Teilbereich der Funktionen dar, welche der Staat als "ideeller Gesamtkapitalist" zur Sicherung der Reproduktionsbedingungen des Gesamtkapitals zu erfüllen hat². Durch die Wahrnehmung dieser Funktionen soll dem Durchschnittsinteresse des Gesamtkapitals Rechnung getragen werden, das heißt, "der bürgerliche

¹ Vgl. Illich 1972.

² Auf die politisch-ökonomische Ableitung dieser Zusammenhänge kann hier nicht eingegangen werden. Vgl. dazu im einzelnen Altvater 1972 sowie Baethge 1972.

Staat unternimmt die Aufwendungen zur Entwicklung der Qualifikations- und Infrastruktur sowie für Forschung und Entwicklung nicht etwa, um gesellschaftlichen und individuellen Wohlstand zu erhöhen, die Befriedigungsmöglichkeiten persönlicher und kollektiver Bedürfnisse zu verbessern, sondern um die Akkumulationsmöglichkeiten des privaten Kapitals zu stützen" (Altvater 1967, S. 60). Dieses Problem erfordert die zunehmende Vergesellschaftung von Erziehung und Ausbildung, ein Prozeß, der gleichzeitig deren Absonderung von den unmittelbaren Zwängen der materiellen Produktion hervorbringt und zu einer relativen Verselbständigung des Ausbildungssektors führt¹. Mit dieser relativen Autonomisierung "wächst die Chance dysfunktionaler Sozialisationsprozesse, das heißt, der Prägung von Persönlichkeitsstrukturen, die sich nicht oder nur schwer in das kapitalistische Wirtschaftssystem und die bürokratische Unternehmensverfassung der Bundesrepublik integrieren lassen" (Lempert 1972, S. 606). So besteht derzeit entsprechend dem Doppelcharakter des Produktionsprozesses als Arbeits- und Verwertungsprozeß der Qualifizierungsprozeß einerseits in der Vermittlung instrumentellen Wissens als Vorbereitung auf konkrete, durch den Arbeitsprozeß bedingte spezifische Funktionen, andererseits erfordert der Verwertungsprozeß die Vermittlung spezifischer Einstellungen und Verhaltensmuster, um die Identifikation der Lohnabhängigen mit dem Verwertungsinteresse zu garantieren.

Die Notwendigkeit, die Beherrschten in den Herrschaftszusammenhang zu integrieren und sicherzustellen, daß die Mechanismen bürgerlicher Herrschaft von den Beherrschten verinnerlicht werden, wird sich in dem Maße aktualisieren, in dem die "diskontinuierliche Qualifikationsstruktur in der Hierarchie formaler Organisationen und die räumlich, optisch und akustisch gelockerten Beaufsichtigungsverhältnisse besonders in der unmittelbar produktiven Arbeit" (Offe 1970, S. 59) die Installierung direkter Kontroll-,

¹ Vgl. dazu Schöbel u.a. 1972.

Beurteilungs- und Sanktionsmechanismen erschweren. Diesem Integrationsziel dient neben der Identifikation mit dem Herrschaftsinteresse durch familiäre, schulische und betriebliche Sozialisationsprozesse¹ vor allem die Fülle der zunächst mit einem aufklärerischen Anspruch formulierten, dann jedoch in zunehmendem Maße zu Legitimationsformeln denaturierten Postulate wie Chancengleichheit, Demokratisierung, Leistungsgerechtigkeit, kompensatorische Erziehung, individuelle Förderung, Aufstiegsmöglichkeiten usw. Die Gefahr freilich, die derartige Legitimationsideologien für bürgerliche Herrschaft immer schon bedeuten, liegt in der Widersprüchlichkeit der durch sie ausgelösten Wirkungen: Sie haben einerseits eine integrierende Funktion, schaffen aber andererseits, da der Staat, was er um der Integration willen zu versprechen gezwungen ist, real nicht einzulösen vermag, stets neue Gefährdungen der Massenloyalität:

So erfüllt im Rahmen der Loyalitätssicherung der Begriff der "Leistungsgesellschaft" eine entscheidende Funktion. Der Begriff besagt, daß die unterschiedlichen materiellen, politischen und sozialen Funktionen, die unabweisbar die ungleiche Verteilung der Freiheitsrechte und materiellen Lebenschancen von Individuen und Gruppen in der Gesellschaft bestimmen, sich an dem bemessen und bemessen sollen was die Individuen und Gruppen zur Erbringung des gesellschaftlichen Gesamtprodukts beizutragen vermögen. Dem hält Offe jedoch entgegen, daß erstens in formalen Organisationen, wie sie zum Beispiel Industriebetriebe darstellen, "die Kategorie der Leistung nicht mehr individuell zurechenbar ist... sondern (sich) nur noch durch k o l l e k t i v e Befolgung normativer Orientierungen manifestiert" (Offe 1970, S. 59), und zweitens die diskontinuierliche Qualifikationsstruktur und organisatorische Veränderungen des Produktionsprozesses - wie soeben erwähnt - direkte Leistungsbeurteilungen und die "Selbst-

¹ Vgl. dazu Abschnitt 2.

repräsentation von Arbeitsvermögen gegenüber aufstiegsrelevanten Instanzen" erschweren (Offe 1970, S. 60).

Aus dem Widerspruch zwischen Propagierung des Leistungsprinzips einerseits und der Unmöglichkeit der individuellen Zurechenbarkeit von Leistungen sowie der Organisationsbedingten Verringerung der Chance zur aufstiegsrelevanten Wahrnehmung von individuellen Leistungen andererseits ergibt sich nach Offe ein "Legitimitätsvakuum" (Offe 1970, S. 61), das - würde es nicht durch extrafunktionale Leistungssymbole und Aufstiegssurrogate gefüllt¹ - umfassend zu Krisen der Berufsrollenidentifikation führen und den Klassencharakter der Gesellschaft manifest werden lassen könnte.

Desgleichen könnte - wie Rolff feststellt - der Widerspruch zwischen postulierter und realisierter Chancengleichheit sichtbar werden und damit neue Legitimationsprobleme produzieren: "Durch die Propagierung der Chancengleichheitsideologie erfüllt das Bildungssystem ja gerade die Funktion, Massenloyalität herzustellen und kritische Gruppen zu befriedigen. Gleichzeitig kann das kapitalistische System nur funktionieren, wenn die Klassenstrukturen aufrechterhalten werden und das System der Schichtungen, Privilegierungen und Deprivationen immer wieder reproduziert wird, so daß der Chancengleichheitsanspruch fortwährend negiert wird. Dieser strukturelle Widerspruch stellt die Kapitalfraktionen und den Staat tagtäglich vor die Aufgabe, Massenloyalität immer neu zu organisieren" (Rolff 1974, S. 38). Daher besteht tendenziell immer die Gefahr, daß das Schulsystem der BRD seine Integrationsfunktion nicht erfüllen kann und der Widerspruch zwischen demokratischem Anspruch der Verfassung und der undemokratischen Realität in das reflektierende Bewußtsein dringt, und daß - so Koneffke - die Lernprozesse einsetzen, die "unablässig rational legitimierte Autorität gegen den Dogmatismus einwenden. Unter

¹ Vgl. hierzu im einzelnen Offe 1970, S. 61 ff.

dem Begriff dieser Lernprozesse enthüllt bürgerliche Autorität im Bildungswesen sich als autoritär, als differenzierte Formensprache bürgerlicher Gewaltpraxis. Das aber heißt: die leitende pädagogische Instanz in diesem Bildungswesen geht an die Schüler und Studentenschaft über in dem Maße, in dem die bürgerliche Erziehungsautorität sich als social engineering enthüllt, weil sie die anti-herrschaftlichen Lernprozesse administrativ oder manipulativ auszubluten unternimmt. Das heißt ferner, daß da, wo der Integrationsprozeß Lücken gelassen oder aufgerissen, die Lernprozesse auf die Lehrerschaft übergreifen können; Schüler werden zu Lehrern ihrer Lehrer und mit der Solidarisierung von Lehrern und Schülern öffnet sich die Bildungsplanung den von der Jugend erzeugten Impulsen radikaler Demokratisierung" (Koneffke 1969, S. 430).

Zwar vollzieht sich dieser Politisierungsprozeß nicht mit gleichsam naturwüchsiger Notwendigkeit wie Koneffke anzunehmen scheint; zudem fehlt den Lehrenden und Lernenden, wie er zu Recht feststellt, die "Klassenbasis" (Koneffke 1969, S. 430); trotzdem sind mit den Hinweisen Koneffkes Markierungspunkte angedeutet und ist das Terrain gesteckt, von dem pädagogisch-politische Praxis in der Schule auszugehen hat. Denn die Legitimationsprobleme des Systems nehmen mit der Verschärfung seiner inneren Widersprüche zu; und der Versuch der Verschleierung dieser Widersprüche produziert stets wieder neue Widersprüchlichkeiten und einen erhöhten Legitimationsbedarf, so daß sich die in Fülle produzierten Legitimationsideologien dann in ihr Gegenteil verkehren könnten, wenn Realität tatsächlich an dem mit den Legitimationsformeln vertretenen Anspruch gemessen wird. Aus diesen Gründen liegt in dieser durch die relative Verselbständigung des Ausbildungssektors hervorgerufenen Widersprüchlichkeit die Chance für die Realisierung alternativer, curricularer und didaktischer Konzeptionen, die im oben genannten Sinne die Interessen der Lehrlinge aufgreifen und emanzipatorische Lernprozesse einleiten, indem

sie zum Abbau von Massenloyalität mit dem herrschenden System beitragen und über das Begreifen der eigenen sozialen Lage den Prozeß der Konstitution von Klassenbewußtsein fördern.

Zu berücksichtigen ist jedoch, daß didaktischen Alternativen Grenzen gezogen sind, wie sich insbesondere in den sich häufenden Konfliktfällen an Schulen dokumentiert¹. Dem in diesem Zusammenhang verabschiedeten "Beschuß der Ministerpräsidentenkonferenz vom 28. 1. 1972 über 'Grundsätze zur Frage der verfassungsfeindlichen Kräfte im öffentlichen Dienst'"² ist vor allem eine Abschreckungsfunktion zuzuschreiben. Dieser Beschluß ist Ausdruck der Tatsache, daß die Interpretation dessen, was hierzulande als "freiheitlich-demokratische Grundordnung" definiert wird, auf verfassungswidrige Weise von den herrschenden Kreisen in der BRD monopolisiert und am Bestand der kapitalistischen Produktionsweise festgemacht wird. Das in Art. 15 GG in Verbindung mit Art. 14 Abs. 3, S. 3 ausdrücklich legitimierte Bekenntnis zu sozialistischen Zielsetzungen³ wird illegalisiert und kriminalisiert. Mit den von Politikern, Verwaltungsbeamten und Journalisten ständig benutzten und verfassungsrechtlich in keiner Weise abgedeckten Begriffen wie "Extremisten", "Radikale" usw.

¹ Vgl. dazu: Sozialistisches Büro Offenbach 1972.

² Vgl. dazu Stellungnahme von Juristen 1972 sowie Stuby 1972.

³ Diese fanden u.a. im Grundsatzprogramm einer großen - bisher keineswegs im Ruch der Verfassungsfeindlichkeit stehenden - Partei wie folgt ihren Niederschlag: "Im bürokratischen Staat muß sich jede Macht öffentlicher Kontrolle fügen. Das Interesse der Gesamtheit muß über dem Einzelinteresse stehen. In der von Gewinn- und Machtstreben bestimmten Wirtschaft sind Demokratie, soziale Sicherheit und freie Persönlichkeit gefährdet. Der demokratische Sozialismus erstrebt darum eine neue Wirtschafts- und Sozialordnung".
"Sozialismus wird nur durch Demokratie verwirklicht, die Demokratie durch den Sozialismus erfüllt" (Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, S. 8, Köln 1959).

wird eine Massenhysterie erzeugt, um den ständigen von der Administration im Namen der Verfassung begangenen Verstoß gegen die Art. 3 Abs. 3 sowie Art. 33 Abs. 3 GG zu sanktionieren. Faktisch wird damit verifiziert, was Marx am Beispiel der Verfassung Frankreichs von 1848 feststellte: "Beide Seiten berufen sich daher mit vollem Recht auf die Konstitution, sowohl die Ordnungsfreunde, die alle jene Freiheiten aufgehoben, wie Demokraten, die sie alle herausverlangten. Jeder Paragraph der Konstitution enthält nämlich seine eigene Antithese, sein eigenes Ober- und Unterhaus in sich, nämlich in der allgemeinen Phrase die Freiheit, in der Randglosse¹ die Aufhebung der Freiheit. Solange also der Name der Freiheit respektiert und nur die wirkliche Ausführung derselben verhindert wurde, auf gesetzlichem Wege versteht sich, blieb das konstitutionelle Dasein der Freiheit unversehrt, unangetastet, mochte ihr gemeinsames Dasein noch so sehr totgeschlagen sein"².

Für die Realisierung alternativer didaktischer Konzeptionen ergeben sich angesichts dieser Sachlage kurzfristige und langfristige, bildungspolitische und curriculare, auf institutioneller und methodischer Ebene der Curriculumplanung liegende Konsequenzen, die in Abschnitt 4 thematisiert werden sollen.

1.3 Zu den Begriffen "latent" und "manifest" politische Sozialisation

Wenn hier von "politisch" oder von "sozialisationsgeschichtlich" relevantem Unterricht gesprochen wird, dann soll damit - wie bereits erwähnt - ein Unterricht bezeichnet werden, der den Sozialisationsprozeß der Berufsschüler in einem

¹ Als "Randglossen" bezeichnet Marx die die bürgerlichen Freiheiten einschränkenden Klauseln, wie sie beispielsweise in Art. 8, 10, 11, 13, 33 GG festgelegt sind.

² Marx 1968, S. 237.

emanzipatorischen Sinne gewollt, bewußt und gezielt zu steuern versucht. Damit ist keineswegs impliziert, daß die derzeit vorherrschende Unterrichtspraxis keine sozialisationsgeschichtliche Relevanz oder politische Intention besäße. Diese Intention ist jedoch nicht expressiv verbis formuliert, d. h., es handelt sich hierbei weitgehend um eine latent politische Sozialisation im Unterschied zu den im Rahmen dieser Arbeit skizzierten Momenten manifest politischer Sozialisation, wobei sich die von mir vorgenommene Differenzierung zwischen latent und manifest politischer Sozialisation von der in der amerikanischen Sozialisationsforschung vorherrschenden Interpretation latenter und manifest politischer Sozialisation unterscheidet.

In einschlägigen amerikanischen Untersuchungen wird als latent politische Sozialisation das Lernen von Wert-Normen-Systemen und Verhaltensmustern bezeichnet, die indirekt das "politische" Verhalten beeinflussen (Greenstein 1965, S. 11), während als manifest politische Sozialisation die explizite, direkt auf das jeweilige politische System bezogene Übertragung und Verinnerlichung von Symbolen, Informationen, Werten und Rollenmustern gilt.

Mit dieser Unterscheidung wird gleichzeitig das der amerikanischen Sozialisationsforschung zugrundeliegende Verständnis des "Politischen" offenkundig. Der Begriff "Politik" wird in der amerikanischen Sozialisationsforschung festgemacht an den Institutionen, Parteien, Symbolen und Werten der staatlich-nationalen Ebene. Eine derartige Interpretation des "politischen" stellt jedoch das ideologische Korrelat der Trennung von Staat und Gesellschaft, von privater und öffentlicher Sphäre in der bürgerlichen Gesellschaft dar. Das, was in der Familie, im Heim, der Schule und im Betrieb in der alltäglichen Lebenspraxis der Individuen sich realisiert, hat in einer derartigen Interpretation noch keine politische Relevanz per se, sondern gewinnt diese erst über einen Problemzusammenhang mit der staatlich-nationalen Ebene.

Die Logik freilich derartig restringierter Politikbegriffe geht von einer Aufteilung der menschlichen Lebenspraxis in kulturelle, berufliche, familiale, religiöse, sexuelle, ökonomische und politische Bereiche aus, sie reproduziert damit die gesellschaftliche Segmentierung. Die eminent politische Relevanz der alltäglichen Lebenspraxis und der zwischen allen Bereichen bestehenden Wechselbeziehungen werden systematisch aus dem Reflexionshorizont ausgeblendet. Dies zeigt sich illustrativ an der von Easton und Dennis vorgenommenen Explikation des Erkenntnisinteresses von Forschungen zur politischen Sozialisation. Nach Easton/Dennis ist das Ziel der Forschungen zur politischen Sozialisation "to understand the way in which socialisation occurs in the political sphere. The nature of the subject matter and the salience level of politics in a society might generate socializing processes in this area different from these say, about sex roles, economic behavior or religious patterns" (Easton/Dennis 1969, S. 18).

In einem derartigen Politikbegriff gerinnt politisches Handeln zu einem quasi-offiziellen Ritual, das sich innerhalb von institutionalisierten und eng determinierten Regelsystemen abspielt und sich den Individuen notwendigerweise als etwas Äußerliches, ja Fremdes, darstellen muß, weil es aus dem Zusammenhang individueller kommunikativer und instrumenteller Handlungsvollzüge herausgelöst ist. Jedoch sind beispielsweise gerade die durch Sexualrepression und rigide Geschlechtsrollendifferenzierung in der Kernfamilie sich ständig reproduzierenden deformierten Ich-Strukturen, das ständig mobilisierte Angstpotential, die durch Konsumzwänge erzeugte Integration der Massen in das derzeitige politische System, ihre systematische Entmündigung durch religiöse Riten von äußerster politischer Relevanz¹.

¹ Auf den Zusammenhang zwischen sexuellen Denk- und Handlungsbarrieren einerseits und blinder Loyalität gegenüber familialen, klerikalen, staatlichen Zwängen andererseits hat schon W. Reich hingewiesen (vgl. Reich 1971).

Wie Narr zu Recht feststellt, neigt insbesondere der "wertfreie" behavioristische Ansatz der Politikwissenschaft dazu, "allzu distanzlos bestehende Strukturen und Funktionen aufzudecken und hierfür Stabilitätsbedingungen zu ergründen" (Narr 1969, S. 16). Das sich aus diesem methodischen Apriori ableitende Erkenntnisinteresse ist mit zwingender Konsequenz latent parteilich, klassenspezifisch; so sind nach den Ergebnissen von Hess/Torney Unterschichtkinder "incompletely socialized into the political community. The tendency, to be retarded in their socialisation into active involvement presents a serious problem for the society and confronts the schools with a difficult task in a civic education" (Hess/Torney 1967, S. 171); der Schule werden also expressis verbis integrative und loyalitätssichernde politische Sozialisationsfunktionen zugewiesen.

Im Zentrum eines derartigen Erkenntnisinteresses stehen notwendigerweise - wie zum Beispiel bei Hyman - Fragen nach "radikalen" beziehungsweise "konservativen" oder "autoritären" beziehungsweise "demokratischen" Syndromen (Hyman 1969, S. 25), den für politisches Handeln relevanten Idealgestalten (Hyman 1969, S. 21), dem Grad der politischen Informiertheit (Hyman 1969, S. 23), der Präferenz für oder Abneigung gegen den Staatspräsidenten (Hyman 1969, S. 26), sowie nach dem Wahlverhalten (Hyman 1969, S. 41).

Die bornierte Interpretation des "Politischen" in der bürgerlichen Theorie darf jedoch nicht zu dem Schluß verleiten, den Begriff der "politischen Sozialisation" nunmehr aufzugeben und durch den Begriff der "klassenspezifischen Sozialisation" zu ersetzen, wie dies Preuss-Lausitz vorschlägt, weil der Begriff Ausdruck sei der bürgerlichen Trennung von Politik und Gesellschaft (Preuss-Lausitz 1973). Folgte man diesem Vorschlag, so läge es nahe, auf den Begriff "Politisch" überhaupt zu verzichten und ihn unter Umständen durch "klassenmäßig" zu ersetzen. Nun weist Narr zu Recht darauf hin, daß "Politik... dauernd zwischen herrschaftlichem Entscheiden, das die Alternativen einseitig verbraucht, und freier

Artikulation der Alternativen und dessen friedlichem Kompromiß (oszilliert), insofern dieser nicht infolge struktureller Ungleichheit der Gruppen in einer Gesellschaft oder zwischen Gesellschaften unmöglich wird... Der Begriff des Politischen ist somit gekennzeichnet durch die Kategorie der jeweils realen Möglichkeit, durch herrschaftsbestimmte Entscheidungsbündelung und durch die freie Chance aufgrund von Entscheidungsbeteiligung und Entscheidungskontrolle" (Narr 1969, S. 24), er weist somit über den derzeit sich ständig neu reproduzierenden Herrschaftszusammenhang hinaus. "Über das jeweils Mögliche - so schreibt Narr weiter - "den Grad an unausweichlicher oder vermeidbarer Herrschaft und die Höhe und das Ausmaß der Beteiligungsmöglichkeiten wird es wissenschaftlich und darf es in der Praxis nicht zur Ruhe kommen, solange humane Wissenschaft und Praxis möglich sind" (Narr 1969, S. 24). Diese im Begriff des "Politischen" enthaltene politische Möglichkeit alternativer und widersprüchlicher gesellschaftlicher Realität, wird auch nach Aufhebung des Klassengegensatzes von Lohnarbeit und Kapital nicht aus dem Geschichtsprozeß verschwinden, das heißt, im Begriff des "Politischen" wird immer das Verhältnis realer zu möglicher Herrschaft mitgedacht werden müssen. Unter diesem Aspekt ist die Begründung von Preuss/Lausitz kaum plausibel. Der weiter vorgetragene Einwand, daß der Begriff "politische Sozialisation" implizit von der Annahme ausgehe, es gäbe auch "eine nicht-Politik-relevante Sozialisation" (Preuss-Lausitz 1973, S. 22), verfängt nicht, da es durchaus auf einer "subpolitischen" Ebene differenzierte Sozialisationsmuster gibt, deren Zusammenhang zur politischen Sozialisation nur sehr vermittelt ist¹. Statt auf den Begriff "politische Sozialisation" zu verzichten, wäre der Begriffsumfang des "Politischen" so zu erweitern, daß er nach "unten", zu den realen Erfahrungen,

¹ Man denke nur an geschlechtsspezifische, pathogene und selbst innerhalb einer sozialen Klasse und Schicht höchst unterschiedliche Sozialisationsmuster.

Hoffnungen, Ängsten und Handlungen konkreter Individuen hin geöffnet wird; erst damit würde sich die politische Relevanz der realen, konkreten, widersprüchlichen Lebenspraxis der Individuen, insbesondere ihrer gesellschaftlichen Erfahrungen in Arbeit, Betrieb und Beruf dem erklärenden Zugriff erschließen. Ein derartiges, um die Dimension der individuellen, latent politischen Lebenspraxis erweitertes Verständnis des "Politischen" liegt dem hier vertretenen Begriff politischer Sozialisation zugrunde.

2. Die politisch-sozialisationsgeschichtlichen Lernvoraussetzungen der Berufsschüler:
Zur latent politischen Sozialisationsfunktion von Familie, Haupt- und Berufsschule sowie Betrieb
- 2.1 Die Problemrelevanz derzeitiger Sozialisationsforschung: Kritik einiger zentraler Implikate, Kategorien und Ergebnisse
- 2.1.1 Leitende Interessen und gesellschaftliches Apriori von Untersuchungen zur schichtenspezifischen Sozialisation

Die Entwicklung und Realisierung didaktischer Konzeptionen erfordert die Analyse der sozialisationsgeschichtlichen Lernvoraussetzungen der Berufsschüler, denn die subjektiven Bedingungen und Barrieren politischen Lernens, d.h., die Lerngeschichte, die Lernerwartungen und Lernmöglichkeiten der Schüler müssen als Ergebnis vorgängiger bzw. gleichzeitiger, zumeist unverarbeiteter Sozialisationserfahrungen berücksichtigt werden, um die von subjektiven Faktoren abhängigen Realisierungschancen didaktischer Alternativen besser einschätzen zu können¹.

Die problembezogene Analyse der sozialisationsgeschichtlichen Voraussetzungen der Schüler erweist sich jedoch deswegen als schwierig, da sozialisationstheoretische Untersuchungen in ihrer Fragestellung, ihrer Begrifflichkeit, ihrem methodischen Ansatz und der Interpretation der Ergebnisse eine bestimmte Gesellschaftstheorie voraussetzen und auf didaktische Zielvorstellungen und Organisationsformen des Lernprozesses bezogen sind, die sich von dem hier entwickelten didaktischen Konzept unterscheiden.

Daher sollen - anknüpfend an die bereits einleitend kurz skizzierten Hinweise auf die Begrenztheit von Aussagen

¹ Vgl. auch Mayer/Schumm 1973, S. 773.

der interaktionistischen Rollentheorie - die Ergebnisse der Sozialisationsforschung auf dem Hintergrund ihrer Entstehungsgeschichte in der BRD unter dem Aspekt der aus ihnen zu ziehenden didaktischen Konsequenzen auf ihre leitenden Interessen befragt (2.1.1) und ihre Widersprüchlichkeit auf dem Hintergrund alternativer, solidarisches Handeln anstrebender Erziehungskonzeptionen aufgewiesen werden (2.1.2).

Zudem sind insbesondere die in den USA wesentlich weiter vorangetriebenen Untersuchungen zur p o l i t i - s c h e n Sozialisation auf ihre Voraussetzungen und Konsequenzen hin zu überprüfen. Insbesondere wird es um eine Problematisierung von Annahmen über die Beziehungen zwischen individuellen Sozialisationsverläufen und kollektiven Handlungsmustern gehen (2.1.3). Diese Analyse erweist sich vor allem deswegen als notwendig, weil dadurch allererst der theoretische Hintergrund und kategoriale Rahmen für die in 2.2 - 2.4 untersuchten politisch-sozialisationsgeschichtlichen Lernvoraussetzungen der Berufsschüler deutlich wird.

In der BRD richtet sich das leitende Interesse der Sozialisationsforschung in Abkehr von überkommenen biologischen Begabungstheorien vor allem auf die Erforschung der Bedingungsbeziehungen zwischen familialen Sozialisations- und schulischen Ausbildungsprozessen. Dabei steht im strukturell-funktionalen Ansatz der Sozialisationsforschung die Stabilität der Gesellschaftsstruktur im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Sozialisationsverläufe werden nach ihrer Funktionalität für die Anpassung der sozialisierten Individuen beurteilt¹, während sich im Ansatz des symbolischen Interaktionismus das Erkenntnisinteresse eher der durch Sozialisationsverläufe geförderten oder behinderten Autonomie der Individuen zuwendet². Wenn Caesar allerdings betont, daß

¹ Genannt sei an dieser Stelle nur der strukturell-funktionale Ansatz von Parsons (vgl. Parsons 1964). Zur Kritik an diesem Ansatz vgl. u.a. Wrona 1961 sowie Reichwein 1970/71.

² Vgl. hierzu vor allem Mead 1965.

"beide Perspektiven, die in einem gleichsam dialektischen Spannungsverhältnis zueinander stehen ..., berücksichtigt werden (müssen), wenn man die Bezugspunkte der 'Existenz' von Individuum und Gesellschaft zugleich im Auge behalten will" (Caesar 1972, S. 137), entgeht ihr jedoch, daß in beiden von ihr zitierten Ansätzen "bürgerliches" Erkenntnisinteresse mehr oder weniger verhüllt hindurchschimmert.

Ganz unvermittelt zeigt sich dieses Interesse im zuerst genannten Ansatz, da es hier direkt um die Stabilität des kapitalistischen Gesellschaftssystems geht, verschleiern dokumentiert es sich dagegen im zweiten Ansatz, denn hinter dieser Zielvorstellung steht das gesellschaftlich-politische Apriori eines aufgeklärten bürgerlichen Individualismus, der zwar die durch die Produktionsstruktur bedingte massenhafte Zerstörung der Identität zur Kenntnis nimmt, gleichzeitig aber das Gewaltverhältnis der diese Produktionsstruktur allererst hervorbringenden kapitalistischen Produktionsverhältnisse aus dem Problemzusammenhang ausblendet, ja sogar die Illusion verbreitet, allein qua Erziehung eine sich selbst steuernde autonome Identität hervorbringen zu können.

Ausgangspunkt der umfassenden Rezeption der Sozialisationsforschung in der BRD seit Mitte der sechziger Jahre war - wie Erdmann betont - der Versuch, einerseits dem einzelnen zu helfen, "den Weg zur Selbstverwirklichung in der ihm erreichbaren individuellen Höchstleistung zu finden" (Erdmann 1971, S. 6), andererseits der "Gesellschaft ... auf der Basis einer breiten differenzierten Begabungsförderung diejenigen Kräfte" zuzuführen, "deren sie für die Vielfalt ihrer Funktionen und Berufe bedarf" (Erdmann 1971, S. 6), wobei Erdmann stillschweigend eine prästabilisierte Harmonie zwischen der infolge der kapitalistischen Arbeitsteilung historisch entstandenen und sich infolge des technologischen Wandels ständig verändernden Funktions- und Qualifikations-

struktur einerseits und dem Bürgerrecht auf Bildung andererseits unterstellt. Bereits damit ist angedeutet, daß dieser Versuch ausgelöst wurde durch die Notwendigkeit zur verstärkten Erschließung von "Begabungsreserven" (Heckhausen 1971, S. 211).

Als notwendig sah man freilich die Ausschöpfung der "Begabungsreserven" nur bis Ende der sechziger Jahre an, d.h., solange sich der Glaube an eine enge Korrelation zwischen Bildungsausgaben und Wirtschaftswachstum noch in folgenden programmatischen Erklärungen ausdrücken konnte: "Heute gehört zum Allgemeingut wirtschafts- und kulturwissenschaftlichen Denkens das Wissen um die Notwendigkeit rechtzeitiger Bildungsinvestitionen als Grundlage des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritts. Dies gilt auch für unsere eigene Zukunft, wenn die Gefahr einer Stagnation oder Rezession für die exportintensive Wirtschaft in der BRD rechtzeitig verhindert werden soll" (Hahn 1966, S. 9). Notwendig wurde die Erschließung von Begabungsreserven in der BRD insbesondere durch den Übergang von einer Phase extensiven Wachstums durch Ausweitung der Kapazitäten und Erhöhung der Beschäftigtenzahl zur Phase intensiven Wachstums durch Intensivierung der Arbeit und Erhöhung der Arbeitsproduktivität.

Seit Beginn der siebziger Jahre deutet sich freilich eine Umkehr der Tendenz zu einer Expansion der Bildungsausgaben an, die in zunehmenden Restriktionen im Bildungssektor ihren Niederschlag findet¹, auf die hier jedoch nicht einzugehen sein wird.

Bestimmend für die Entwicklung der Sozialisationsforschung in der BRD war jedoch nicht nur die Notwendigkeit zur Erschließung von Begabungsreserven, entscheidend waren vor allem auch

¹ Vgl. hierzu Baethge 1972.

- die Tatsache, daß die infolge des technologischen Wandels geänderten Anforderungen der Produktionsstruktur auch eine qualitative Umstrukturierung der Bildungsziele, Inhalte und Methoden erforderten. So traten an die Stelle der überkommenen Lernziele wie reproduzierbares Faktenwissen und Fertigkeiten "selbstständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewußtsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung" (Strukturplan 1970, S. 83 f).
- das Eigengewicht, das die Legitimationsstrategien gewannen, die zur Kaschierung des Widerspruchs zwischen ökonomischer Bedingtheit der Bildungsexpansion und den die "individuelle Selbstverwirklichung" des einzelnen postulierenden Idealen der bürgerlichen Gesellschaft entworfen wurden und sich in Postulaten der "Chancengleichheit" sowie des "Bürgerrechts auf Bildung" verdichteten.
- die hohen Kosten, die mit der zunehmenden Vergesellschaftung von Erziehung und Ausbildung, d.h., der Verlagerung der Ausbildungsprozesse in besondere, von Familie und Produktion abgetrennte Institutionen verbunden sind.

Hier waren vor allem "Voraussetzungen, Methoden, Ziele und tatsächliche Ergebnisse des Prozesses der Herausbildung des individuellen Arbeitsvermögens (zu) erforschen, das im gesellschaftlichen Produktionsprozeß in der Form der Lohnarbeit angewandt wird" (Hagemann-White, Wolff 1973, S. 22). Die auf diesem Hintergrund sich entfaltende Sozialisationsforschung wandte sich u.a. Fragen der Leistungsmotivation, des Sprachverhaltens, der Aufstiegsorientierung, der kognitiven Entwicklung, der Kreativität unter dem Aspekt kompensatorischer Erziehungsmaßnahmen zu¹.

¹ Vgl. hierzu vor allem die Beiträge in: Deutscher Bildungsrat 1971 sowie in: Redaktion b:e 1971.

Es galt vor allem, die Variablen auszumachen, die zum Mißerfolg der Unterschichtkinder in der von der Mittelschicht dominierten Institution "Schule" beitrugen. Entsprechend dieser Fragestellung galten die Kinder aus der Unterschicht in Anlehnung an die amerikanische Terminologie¹ als "depriviert", "kulturell benachteiligt" und "unterprivilegiert". Der Sprachschulung wurde, um das Postulat der Chancengleichheit einzulösen, vor allem die Funktion zugeschrieben, "den einzelnen aus seiner durch die Herkunft zugeschriebenen und sprachlich fixierten Rolle zu lösen, ihn instand zu setzen, prinzipiell beliebige Rollen in unterschiedlichen sozialen Subsystemen einnehmen zu können" (Roeder 1971, S. 293). Unterstellt wurde dabei offenbar, daß die materielle gesellschaftliche Ungleichheit nur ein Problem subkultureller individueller Rollenfixierungen sei, d.h., daß die durch die bürgerliche Klassenherrschaft ständig reproduzierte Ungleichheit durch die Erweiterung des kommunikativen Repertoires einzelner Individuen abgebaut werden könne. Dies wird u.a. auch an den Vorschlägen Mollenhauers deutlich, zur Behebung sozialer Defizite "psychotherapeutisch ausgebildete Berater" einzustellen (Mollenhauer 1971, S. 293) sowie eine schichtenheterogene Wohnbezirke fördernde "Siedlungsplanung" (Mollenhauer 1971, S. 293) zu institutionalisieren. Übersehen wird in derartigen Vorschlägen, daß eine optimale Gleichheit der Lernchancen, die Beseitigung "kultureller Benachteiligung" und "sozialer Deprivierung" sowie die Aufhebung des schichtenspezifischen Charakters schulischer Selektionsrituale die Probleme nur verlagert; denn durch die sich als Folge derartiger Maßnahmen einstellende erhöhte Statusmobilität werden die sich als Reflex gesellschaftlicher Herrschaftsstrukturen ergebenden materiellen Sozialisationsbedingungen nicht verändert. Diese stellen jedoch derzeit gerade die Wurzeln sich ständig reproduzierender Ungleichheit und Herrschaft dar. So wird der Arbeits-

¹ Vgl. u.a. Riessmann 1962.

prozeß von Lohnabhängigen aus der Unterschicht weitgehend bestimmt durch starre Regelsysteme, Unterordnung unter fremde Autorität, geringe Entscheidungskompetenzen, geringe Einsicht in komplexe betriebliche und gesellschaftliche Zusammenhänge. Zu den subjektiven Reaktionsmustern auf die materiellen Sozialisationsbedingungen gehören nach Caesar vor allem Unzufriedenheit und Apathie, instrumentelle Berufsrolleninterpretation, geringe Aufstiegsorientierung, Bemessung des beruflichen Erfolges an der Anhäufung von Konsumgütern, Bedürfnis nach Sicherheit des Arbeitsplatzes, Risikovermeidung und Abwehr gegen Veränderungstendenzen, Fehlen eines "deferred gratification pattern", Schicksalsgläubigkeit, dichotomisches Gesellschaftsbild, Rückzug aus politischen Organisationen, kollektivistische Primärgruppenorientierung mit Solidaritätsverpflichtung, hoher Konformitätszwang, Traditionalismus in der individuellen Lebenspraxis (Caesar 1972, S. 32 ff). In der Erziehungspraxis überwiegen Verhaltenseinschränkungen und Disziplinierung, starre, machtorientierte Rollendifferenzierung in den Eltern-Kind-Beziehungen, Orientierung an äußerlichen Regelsystemen statt an verinnerlichter Selbstkontrolle (Caesar 1972, S. 46 ff), affektiv-warme Zuwendung von Seiten der Mutter, autoritär-indifferentes Verhalten des Vaters, verbunden mit physischen, machtbewogenen Sanktionsmustern, Inkonsistenz des Erziehungsverhaltens (Caesar 1972, S. 64 ff), Entwicklung einer instrumentellen, an äußere Kontrollinstanzen gebundenen Normkonformität (Caesar 1972, S. 74 ff).

Aus der Tatsache, daß diese Kriterien zur Beurteilung individueller Sozialisationsverläufe je nach ihrem Inhalt geeignet sind, "gesamtgesellschaftliche Verhältnisse zu stabilisieren und in ihrem Bestand zu legitimieren oder als Ansatzpunkt für die Berücksichtigung sozialer Veränderungen zu dienen" (Oevermann 1966, S. 167), läßt sich nur der Schluß ziehen, daß, solange allein

"selbständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit etc." (Strukturplan 1970, S. 83) als typische Erziehungsnormen der dominierenden Mittelschicht die wesentlichen Zielsetzungen schulischer Lernprozesse darstellen, schulische Lernarbeit immer nicht allein der Qualifizierung, sondern vor allem der Absicherung bürgerlicher Herrschaftsmechanismen dienen wird.

Zusammenfassend läßt sich aus dieser - auf dem Hintergrund ihrer begrenzten Zielsetzung notwendigerweise verkürzt verfahrenen - Skizze schlußfolgern,

- daß die Realisierung von aus Befunden der derzeitigen Sozialisationsforschung abgeleiteten bildungspolitischen Reformvorschlägen allenfalls die horizontale und vertikale Mobilität von Individuum und Gruppen fördern und damit weniger emanzipative als integrative Wirkungen entfalten würde.
- daß bürgerliche Sozialisationsforschung bislang vor allem Symptome diagnostiziert hat und Vorschläge zur Therapie an den Symptomen bereitstellte.
- daß der Maßstab der notwendigen Fähigkeiten abgeleitet ist aus dem sich aus den kapitalistischen Produktionsverhältnissen ergebenden System gesellschaftlicher Arbeitsteilung und einem zum Dogma erstarrten bürgerlichen Kulturbegriff: was sich den Anforderungen des Produktionsprozesses nicht fügt und dessen reibungsloses Funktionieren beeinträchtigen könnte, was an den kulturellen Werten bürgerlicher Mittelschichten infolge einer zu geringen Leistungs- und Aufstiegsmotivation, eines zu geringen Grades der Internalisierung sozial anerkannter Standards, Mangel der Selbstkontrolle, geringer sprachlicher Kompetenz, unkontrollierter Aggressivität und infolge der Tendenzen zu direkter Bedürfnisbefriedigung nicht zu partizipieren oder den Vorstellungen einer autonomen Individualität nicht zu

entsprechen vermag, galt als "defizitär" bzw. "depriviert".

Eine Einschränkung verdienen die Ergebnisse derzeitiger Sozialisationsforschung hinsichtlich der aus ihnen abzuleitenden didaktischen Konsequenzen jedoch nicht nur wegen ihrer leitenden Interessen, sondern vor allem auch deswegen, weil die Wirksamkeit der Kernfamilie in ihrer Funktion als Sozialisationsagentur in den letzten Jahren geschwächt worden ist. Stellte Fromm noch fest, daß "die äußere in der Gesellschaft wirksame Gewalt ... dem in der Familie aufwachsenden Kind in der Person der Eltern und in der patriarchalischen Kleinfamilie speziell in der des Vaters gegenüber(tritt)" und "durch Identifizierung mit dem Vater und Verinnerlichung seiner Ge- und Verbote ... das Über-Ich als eine Instanz mit Attributen der Moral und Macht bekleidet" wird (Fromm 1936, S. 84), wurde bereits von Horkheimer mit dem Blick auf die Veränderung makroökonomischer Strukturbedingungen eine abnehmende Bedeutung der Vaterautorität bei der Über-Ich-Bildung festgestellt. Nach Horkheimer ist die Schwächung des Vaters maßgeblich auf die abnehmende Bedeutung von Konkurrenz und freiem Unternehmertum zurückzuführen (Horkheimer 1956). Dieser Prozeß der Proletarisierung des Kleinbürgertums führte nach Marcuse dazu, daß "die Gesellschaft das entstehende Ich unmittelbar durch Massenmedien, Schul- und Sportgruppen, Banden von Jugendlichen usw. dirigiert" (Marcuse 1968, S. 88). Schichtenspezifische Differenzierungen wurden freilich weder von Fromm noch von Horkheimer oder Marcuse vorgenommen.

Neuere Untersuchungen bestätigen die These des relativen Funktionsverlustes der Familie als Sozialisationsagentur insbesondere für die Unterschicht, wobei die "Sozialisationschwäche des Unterschichtvaters" (Neidhardt 1968, S. 183) vor allem auf seine geringeren Kenntnisse und Fähigkeiten sowie spezifische Erziehungspraktiken zurückzuführen sei.

- -

Zudem bestimmen nach Lorenzer "zwei Interaktionskreise" das Zentrum sozialisationstheoretischer Untersuchungen, denn der frühkindliche Interaktionskreis steht in Abhängigkeit zu "jenem umfassenden Interaktionskreis, der identisch ist mit der Organisation von Arbeit, die als Organisation von Herrschaft zugleich - und d.h. als Produktionsverhältnisse - das Gesamt geltender Interaktionsformen repräsentiert. Diese sind die Totalität geschichtlich-konkreten Interagierens, die jede einzelne Interaktionsform bestimmt. Aus den Widersprüchen der Produktionsverhältnisse heraus reproduziert sich Sozialisation als Widersprüchlichkeit der Interaktionsformen" (Lorenzer 1972, S. 136). D.h., die Organisation der gesellschaftlichen Arbeit besitzt wegen der abnehmenden Sozialisationswirksamkeit des Unterschichtvaters gerade bei den in relativ frühem Alter in den Produktionsprozeß eintretenden Lehrlingen eine hohe sozialisatorische Potenz.

Daraus ergibt sich, daß sozialisationstheoretische Untersuchungen auszudehnen wären auf die Arbeitsplatzsituation der Eltern und der Lehrlinge, die Konsequenzen der Arbeitsplatzsituation für das Erziehungsverhalten der Eltern, die Einkommenssituation, Wohnverhältnisse, Freizeitgewohnheiten, Veränderung in den Reproduktionsbedingungen, Involvierung der Eltern und der Lehrlinge in Arbeitskämpfe etc., wobei die Auswirkungen dieser Faktoren auf die politische Sozialisation der Kinder im Rahmen einer umfassenden historisch-materialistischen Sozialisationstheorie zu interpretieren wären. Das kann hier jedoch nicht einmal ansatzweise geleistet werden. Erst im Rahmen einer derartigen Theorie wäre es möglich, individuelle Sozialisationsverläufe nicht relativ voluntaristisch nach den äußerlichen Kriterien gesellschaftlicher Schichtung zu differenzieren, sondern sozialisations- und klassentheoretische Kategorien untereinander zu vermitteln und die Widersprüchlichkeit der Ergebnisse derzeitiger Sozialisationsforschung in den Blick zu bekommen.

2.1.2 Zur Widersprüchlichkeit der Ergebnisse derzeitiger Sozialisationsforschung

Bei der in 2.2 vorgenommenen Untersuchung der für politisches Lernen relevanten sozialisationsgeschichtlichen Voraussetzungen von Berufsschülern soll auf die Analyse pathogener familialer Sozialisationsbedingungen verzichtet werden¹, denn die durch diese Bedingungen verursachten psychischen Defizite sind allenfalls im Rahmen umfassender, psychoanalytisch fundierter therapeutischer Anstrengungen zu korrigieren und dürften sich der Beeinflussung durch Ansätze manifest politischer Sozialisation, im Rahmen schulisch institutionalisierter Unterrichtsprozesse zumal, entziehen.

Zu den für die Herausbildung befriedigender kognitiver und affektiver Persönlichkeitsmerkmale erforderlichen Strukturbedingungen gehören nach Lorenzer Grunderfahrungen, die für alle Lebewesen gelten: "'Einübung in Interaktion' und 'Einführung in Sprache'" (Lorenzer 1972, S. 21); die "Einübung in Interaktion" vollzieht sich bereits in der postnatalen Frühphase, im Prozeß der Einigung in der "Mutter-Kind-Dyade" (Lorenzer 1972, S. 17), wobei folgende Bedingungsfaktoren relevant sind:

1. Ein befriedigender Wechsel von Triebbefriedigung und Triebversagung, der "von vorherein als Motor der Entwicklung betrachtet werden (muß)" (Lorenzer 1972, S. 28).
2. Die Ausbildung von Grundqualifikationen realitätsgerichteten Handelns sowie von "Phantasie und infantilen Wunschgebilden" (Lorenzer 1972, S. 28).
3. Die Herausbildung elementarer Subjekt-Objekt-Beziehungen (Lorenzer 1972, S. 28).

Die frühkindliche Sozialisationsphase ist nach Lorenzer im "psychoanalytischen Verständnis gekennzeichnet durch

¹ Wie sie z.B. von Bateson u.a. untersucht werden (vgl. Bateson u.a. 1971).

das Eintarieren von Lösungsformeln, die bestehende Spannungen nicht brutal abbauen, sondern in einer bestimmten Einigung aufheben" (Lorenzer 1972, S. 29). Diese elementare Einführung in Interaktionen ist eingebettet in Sprachstile, wobei der verbale Bewegungs- und Wahrnehmungskomplex des Wortes von der Mutter in die Mutter-Kind-Beziehung eingebracht wird. Aus der nichtverbalen wird die symbolisch vermittelte Interaktion, welche erst die Grundlage für die kognitive Entwicklung, komplexe Symboloperationen sowie für Wahrnehmung und Denken bildet.

Befragt man nun die den psychoanalytischen Ansatz der Sozialisationsforschung überschreitenden Ergebnisse von Untersuchungen zur schichtenspezifischen Sozialisation - trotz ihres soeben explizierten kategorialen Rahmens - auf ihren Gebrauchswert zur Klärung der für politische Lernprozesse relevanten sozialisationsgeschichtlichen Voraussetzungen von Berufsschülern, so ergibt sich ein sehr widersprüchliches Bild:

Die Frage, was als "defizitär" und "depriviert" zu gelten hat, wird unter dem Aspekt der für emanzipatorische politische Lernprozesse günstigen Sozialisationsbedingungen anders als in der herkömmlichen Sozialisationstheorie beantwortet werden müssen. So dürfte die Annahme zutreffen, daß in der Unterschicht die rigiden Sanktionsmuster und Kontrolltechniken, die ihren Ausdruck finden im Verzicht auf explizite Begründung von Erwartungen, von Befehlen sowie Versuchen, deren Nichtbefolgen "durch unmittelbar hemmende Eingriffe in den Handlungsablauf zu eliminieren" (Caesar 1972, S. 65), die Fähigkeit und Motivation zur Repräsentation der eigenen Interessen und Bedürfnisse auch in der Berufsrolle einschränken. Die sich in der Haupt- und Berufsschule fortsetzende ständige Reglementierung dürfte das Entstehen der psychischen Dispositionen wie Resignation und Apathie fördern und die Möglichkeit zur Entwicklung der für politisches Lernen relevanten Rollenqualifikationen wie Empathie, Ambivalenz- und Frustrationstoleranz ein-

schränken¹. Zudem wird in einem derartigen Erziehungsklima die spätere distanzlose Integration in einen fremdbestimmten Arbeitsprozeß erleichtert. Die starre machtorientierte Rollendifferenzierung in den Eltern-Kind-Beziehungen (Caesar 1972, S. 64) verhindert eine flexible, Distanzierungsfähigkeit allererst ermöglichen- de Aneignung eines bestimmten Rollenverhaltens und fördert die Irreversibilität der Handlungsmuster; insbesondere reduziert der restringierte Sprachcode der Unterschicht die Fähigkeit zur Distanzierung von beruflichen Rollen (Lempert 1971, S. 206).

Andererseits ist zu berücksichtigen, daß in der Unterschicht dem Kind Grundmuster kollektiven Verhaltens vermittelt werden (Raspe 1973, S. 234), die durch den restringierten Sprachstil abgestützt werden (Bernstein 1970, S. 53). Auch eine geringere Leistungs- und Aufstiegsmotivation (Caesar 1972, S. 120) erschwert eine rigide Identifikation mit der Berufsrolle und erleichtert tendenziell Rollendistanz und die Entwicklung solidarischer Handlungsmuster, beispielsweise im Rahmen von Schülerkollektiven². Zudem sind Kinder aus der Unterschicht weniger stark an internalisierte Über-Ich-Kontrollen gebunden. Die Konformität mit Regeln und sozialen Normen ist daher stärker an äußere Sanktionen geknüpft (Caesar 1972, S. 83). Diese Faktoren könnten sich auf emanzipatorisch-politische Lernprozesse positiv auswirken, da individuelle Schuldgefühle wegen nicht-normkonformen Verhaltens reduziert sind, Spontaneität im Handeln erlaubt und die Erfahrungen der Repressivität und Unterdrückung am Arbeitsplatz weniger verinnerlicht werden.

Ebenso widersprüchlich wie in der Unterschicht stellen sich auch die Sozialisationsbedingungen in der Mittel-

¹ Vgl. hierzu Abschnitt 3.1.2 e).

² Vgl. hierzu Abschnitt 3.3.2.

schicht dar. Der Arbeitsprozeß der Mittelschichteltern ist gekennzeichnet durch den relative Entscheidungsfähigkeit voraussetzenden und Entscheidungsfreiheit zulassenden Umgang mit Symbolen und Personen und ermöglicht Einsicht in komplexe Sozialzusammenhänge (Caesar 1972, S. 27). Daher sind auch die Kommunikations- und Interaktionsrituale in der Mittelschicht weniger rigide, gestatten eine flexible Rollenübernahme¹ und begünstigen insbesondere durch den in der Mittelschicht vorherrschenden elaborierten Sprachgebrauch² das Entstehen von Distanzierungsfähigkeit und individuellen Rollenqualifikationen. Die hohe Bewertung von "Selbstdisziplin" (Caesar 1972, S. 29) und Affektkontrolle sowie "individueller Unabhängigkeit" (Caesar 1972, S. 29) könnten die Möglichkeiten autonomen politischen Handelns in beruflichen Rollen vor allem dann erhöhen, wenn kein soziales Bezugssystem zur Absicherung einer kollektiven politischen Handlungsorientierung besteht, wie es bei in Kleinbetrieben in der Vereinzelung arbeitenden Lehrlingen häufig der Fall ist.

Indes scheint es, daß diese die Herausbildung von Ich-Qualifikationen und Distanzierungsfähigkeit erleichtern- den Erziehungsstile in der Mittelschicht vornehmlich an einer leistungsbezogenen Erfolgsorientierung festgemacht sind, d.h., die theoretisch autonomes politisches Handeln ermöglichenden individuellen Ich-Qualifikationen sind vom Vertrauen bestimmt, "daß die natürliche und die soziale Umgebung vom Individuum prinzipiell durch rationales Handeln beherrschbar und damit zumeigenen Vorteil manipulierbar sind" (Caesar 1972, S. 28 f). Damit aber wird die Entwicklung emanzipatorischer individueller und kollektiver Handlungsmuster sowie der Fähigkeit zum Verzicht auf Privilegien erschwert.

¹ Vgl. Schatzmann u. Strauß 1955.

² Vgl. hierzu Abschnitt 2.2.5.

2.1.3 Methodische Prämissen und kategorialer Rahmen von Untersuchungen zur politischen Sozialisation

a) Sozialisationsdeterminiertheit des Wahlverhaltens und der Einstellungen zu staatlich-nationalen Symbolen und ihre Relevanz für politisches Handeln

Der weitaus überwiegende Teil der Untersuchungen zur politischen Sozialisation macht die Hypothesenbildung und Fragestellung - wie bereits in der Einleitung betont - fest an Problemfeldern wie Wahlverhalten, Einstellung zu politischen Parteien, staatlichen Institutionen und Symbolen sowie politischen Kenntnissen.

Zwar ist Wahlverhalten von unbestreitbar politischer Relevanz und dürfte auch von Sozialisationsfaktoren abhängig sein. So weisen Maccoby u.a. nach, daß spezifische Wahlentscheidungen eine Protestreaktion der Kinder gegen repressive Erziehungspraktiken des Elternhauses darstellen können (Maccoby u.a. 1954). Jedoch beruhen diese auf das Wahlverhalten bezogenen Untersuchungen auf dem politischen Apriori der bürgerlich-parlamentarischen Demokratie. Die Grundhypothese, daß Wahlen ein im Zusammenhang mit gesellschaftlichem Wandel und u.U. der Aufhebung bürgerlicher Herrschaftsstrukturen relevanter politischer Faktor sind, wird implizite als selbstverständlich vorausgesetzt und nicht einmal im Ansatz problematisiert. In welchem Maße die Gültigkeit dieser Hypothese zu relativieren ist, dokumentiert sich jedoch allein schon in der Entpolitisierung der Wahlrituale und ihrer Degenerierung zu kostspieligen Werbekampagnen: Politik verkommt zur Ware. Nicht mehr Programme und auf sozialisationsgeschichtlich bedingter Tradition bzw. auf inhaltlich ausgewiesener politischer Information beruhende Meinungsbildung stehen im Vordergrund, sondern publicity und die Maximierung von Anteilen auf dem Markt der Wählerstimmen.

Aber nicht nur aus diesem Grunde dürften Rückschlüsse von den familialen Sozialisationsbedingungen und -praktiken auf das Wahlverhalten mit hohen Risiken verbunden sein. So dürften Ähnlichkeiten im Wahlverhalten von Eltern und ihren Kindern vor allem auf die geringe intergenerationelle Statusmobilität zurückzuführen sein, d.h., Ähnlichkeiten im Wahlverhalten sind eher von Ähnlichkeiten in Klassenlage und sozio-ökonomischem Status bestimmt als von Sozialisationsfaktoren¹.

Um den Grad der Identifikation mit und die Einstellung zu staatlichen und nationalen Symbolen, Werten und Institutionen zu ermitteln, untersuchten Hess/Torney die politischen Einstellungen von High-School-Kindern und stellten fest, daß dem Präsidenten der USA vor allem positive Gefühle entgegengebracht werden (Hess/Torney 1967, S. 40), daß fast 95 % der Befragten die amerikanische Flagge für die beste der Welt hielten und Amerika das beste Land der Welt sei (Hess/Torney 1967, S. 26). Für die These, daß frühkindliches politisches Lernen von hoher Sozialisationsrelevanz sei, führt Greenstein folgende Gründe an:

Das Kind lerne unkritisch, habe keine Lernalternativen und Beurteilungskriterien und sei sich daher nicht bewußt, was es lerne (Greenstein 1967, S. 80). Daher sei die Beeinflussung durch die Eltern Teil der psychischen Basisausstattung des Individuums (Greenstein 1967, S. 81).

Insgesamt jedoch liegt diesen Untersuchungen implizite die Annahme zugrunde, daß das tatsächliche Verhalten der befragten Individuen stets mit ihren Einstellungen und Identifikationsobjekten korrespondiert. Damit wird aber in diesen Studien ein erhebliches methodisches Defizit sichtbar, denn das an Ideen, Symbolen, Institutionen und Werten der bürgerlich-liberalen Demokratie

¹ Vgl. dazu Dowse/Hughes 1971, S. 32.

festgemachte politische Verhalten dürfte zunächst klassen- und schichtenspezifisch einzugrenzen sein. Es dürfte vor allem relevant sein für Individuen und Gruppen die aufgrund ihrer Sozialisationsbedingungen, ihres Ausbildungsstandes, ihrer Tätigkeit und ihrer objektiven ökonomischen Lage einen identitätsstiftenden Bezug zu den bürgerlichen Symbolen, Werten und Institutionen herzustellen in der Lage sind. Das sind vor allem die Individuen, Gruppen und Schichten, die von dem diese Werte zur eigenen Legitimation erst hervorbringenden Gesellschaftssystem am meisten profitieren. Ihre Identifikation mit bürgerlich-parlamentarischen Werten und Symbolen wird ihnen dadurch ermöglicht, daß sie die Widersprüche zwischen gesellschaftlichen Idealen und gesellschaftlicher Realität aufgrund ihrer privilegierten Situation im Produktions- und Reproduktionsprozeß nicht wahrnehmen und daher keinen unmittelbaren, möglicherweise eine Korrektur ihres Wert-Normen-Gefüges hervortreibenden Leidensdruck erleben.

Sodann ist zu berücksichtigen, daß das an den Postulaten und Normen der bürgerlich-liberalen Demokratie festgemachte politische Verhalten nicht nur klassen- und schichtenspezifisch, sondern auch situationsspezifisch einzugrenzen ist. Die Kongruenz von Einstellungen und Verhalten dürfte vor allem in Phasen eines relativ stabilen "Klassenfriedens" gelten; dagegen kommt es in Phasen der Aktualisierung und Zuspitzung gesellschaftlicher Widersprüche, insbesondere dann, wenn sich die privilegierten Klassen und Schichten in der Durchsetzung ihrer Interessen bedroht fühlen, zu einem Bruch zwischen den proklamierten bürgerlich-liberalen Werten und dem tatsächlichen politischen Verhalten¹. Außerdem wird die

¹ Wie exemplarisch deutlich wird an der Reaktion eines Teils der bürgerlich-liberalen Presse sowie bürgerlicher Politiker in der BRD auf den faschistischen Militärputsch in Chile vom 12.9.1973. Auch die angesichts des Erstarkens sozialistischer Strömungen in der BRD publizistisch verbreitete Formel von der "kämpferischen" und "wehrhaften" Demokratie ist in diesem Zusammenhang bezeichnend.

Kongruenz von proklamierten Werten und tatsächlichem Verhalten durch die Widersprüchlichkeiten innerhalb der individuellen Bewußtseinsstruktur durchbrochen; so könnte z.B. die Identifikation von Lehrlingen mit bestimmten nationalen Werten und Symbolen durchaus mit einem Bewußtsein der eigenen Ausbeutung im Produktionsprozeß und mit Ansätzen kollektiven Handelns korrespondieren¹. In diesem Zusammenhang weist Bendix zu Recht darauf hin, daß das Verhalten der Individuen nicht linear aus ihren Identifikationen und Einstellungen ableitbar ist, sondern daß in der je konkreten Handlungssituation Faktoren wie Furcht und Apathie sich verhaltensrelevant auswirken können (Bendix 1970, S. 105). Diesen wären u.a. materielle Interessen, psychischer Druck und Opportunismus sowie die je aktuelle Erfahrung und Wahrnehmung realer gesellschaftlicher Widersprüche hinzuzufügen².

Aus der Explikation dieses Zusammenhanges ergibt sich, daß auch die von Nyssen gestellte "Frage nach der Möglichkeit einer Veränderung der Einstellung etwa zum Privateigentum an Produktionsmitteln, zur Unternehmerwirtschaft oder zu anderen Einrichtungen, die die Grundlage unseres politischen Systems bilden" (Nyssen 1973, S. 52), vermutlich eine falsche Perspektive weisen würde, weil

¹ Angesichts dieser Widersprüchlichkeiten in der Bewußtseinsstruktur stellen sich nur dem oberflächlichen Betrachter politische Lernprozesse bei Arbeitern - wie sie M. Schneider in einem Erfahrungsbericht über politische Betriebsarbeit expliziert - als grundsätzliche Änderung der Persönlichkeitsstruktur, u.U. sogar als "Umfunktionierung" dar; denn "in Wirklichkeit haben die Arbeiter ein viel präziseres und umfassenderes (wenn auch nur latentes) Bewußtsein, als wir studentischen Kader mit unserem leninistischen Brett vorm Kopf ahnen konnten" (vgl. Schneider 1971, S. 74).

² Zu dem Befund, daß selbst explizit betriebsdemokratische Orientierungsmuster nicht eindeutige positive Rückschlüsse auf kritische politische Handlungsbereitschaft zulassen, sondern auch als Ausdruck "autoritärer Orientierung an schichtspezifische Normen gedeutet werden kann, vgl. Oesterreich 1974, S. 155 f.

damit der komplexe Bedingungs-zusammenhang von Einstellungen, Erfahrungen, Wahrnehmungsstrukturen, Handeln und Einstellungsänderungen unterschlagen würde. Zudem würde der Wandel von Einstellungen zu gerade für Lehrlinge erfahrungsfernen, rechtlich-institutionellen Rahmenbedingungen des politischen Systems (Einstellung zum Privateigentum an Produktionsmitteln) dann politisch folgenlos bleiben, wenn der Einstellungswandel vorwiegend auf durch "Informationen und Argumentation" (Nyssen 1973, S. 63) strukturierten Lernprozessen beruht und der Zusammenhang zur individuellen Lebenspraxis und zur Organisierung von Erfahrung nicht hergestellt wird. Die Kongruenz von Einstellung und Handeln unterstellend, nimmt Nyssen die auf emanzipatorische Lernmöglichkeiten hinweisenden intrapsychischen Widersprüchlichkeiten in der Bewußtseinsstruktur nicht wahr und rezipiert zudem kritiklos den Politikbegriff der amerikanischen Sozialisationsforschung. Dies scheint der Grund dafür zu sein, daß Nyssen nur wenig Anzeichen dafür erblicken kann, "daß die im vorkognitiven politischen Sozialisationsprozeß erworbenen tiefverwurzelten Loyalitätsbindungen gegenüber den Grundlagen des bestehenden politischen Systems zugunsten einer kritischen Distanz gegenüber diesem System aufgehoben werden können" (Nyssen 1973, S. 63 f). Die Fragwürdigkeit von aus der Untersuchung von Einstellungen zu politisch-nationalen Werten und Symbolen gezogenen Schlußfolgerungen auf politisches Handeln wird zudem aus den - von Nyssen selbst zitierten - Untersuchungen Leon Festingers (Festinger 1968) deutlich. Festingers Theorie der "kognitiven Dissonanz" besagt, daß eine Veränderung der materiellen Situation, ein Status- bzw. Positionswechsel aufgrund veränderter, die intrapsychische Konsistenz beeinflussender Sozialerfahrungen Bewußtseins- und Einstellungsänderungen auslöst. Der Grund für diesen Änderungsprozeß liegt offenbar darin, daß die Organisierung der veränderten sozialen Erfahrungen auf der Folie der in der bisherigen Lebenspraxis erworbenen Interpretationsmuster nicht mehr

geleistet werden kann. Die aus Streikerfahrungen resultierenden Lernprozesse basieren vermutlich auf diesen psychischen Mechanismen, d.h., daß Arbeiter und Angestellte, die aufgrund ihrer sozialisationsgeschichtlichen Entwicklung stark mit dem Gesellschaftssystem identifiziert zu sein scheinen und konservative Einstellungen vertreten, sich durch kollektive Aktionen wie Streiks, Demonstrationen etc. in ihrem Bewußtsein, ihren Einstellungen und Identifikationsmustern auf eine neue, das kollektive Handeln absichernde Bezugsgruppe einstellen können¹.

Zudem ist zu berücksichtigen, daß zumeist die realitätsgerechte Wahrnehmung der eigenen Situation verzerrt ist; daraus ergibt sich, daß bereits eine gesteigerte soziale Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit für die eigene

¹ So berichten Albers u.a. über das Verhalten von Jungarbeitern in der Streikbewegung im Mai/Juni 1968 in Frankreich, das einen infolge der Streikerfahrungen vollzogenen Wandel von einer negativen zu einer positiven Einstellung gegenüber den Gewerkschaften dokumentiert (vgl. Albers u.a. 1971, S. 63). Auf die Konsequenzen, die sich aus der Theorie Festingers für die balancierende Aufrechterhaltung der personalen Identität ergeben, soll hier nicht im einzelnen eingegangen, sondern nur die wichtigsten Argumentationslinien angedeutet werden. So verweist Krappmann zwar auch auf die der Dissonanztheorie zugrundeliegende und als allgemeines Verhaltensgesetz interpretierte Harmonisierungstendenz der Psyche (Krappmann 1971, S. 157, Anm. 1). Krappmann scheint jedoch einer zu formalen Betrachtungsweise zu unterliegen, wenn er dieser Harmonisierungstendenz prinzipiell negative Konsequenzen für die Ich-Identität anlastet, denn diese Tendenz kann - wie hier angedeutet - durchaus Realitätserkenntnis erleichternde und identitätsfördernde Lernprozesse auslösen. Wie Holzkamp in diesem Zusammenhang zu Recht betont, sind daher die intrapsychischen Harmonisierungstendenzen unter Berücksichtigung der inhaltlichen Eigenarten der verfälschten Realitätserfolge sowie ihrer Beziehungen zu den schicht- bzw. klassenspezifischen Interessen der Individuen adäquat zu erfassen (Holzkamp 1973, S. 343). Darüberhinaus wäre in der konsistenztheoretischen Forschung verstärkt der Frage nachzugehen, warum die Tendenz zur "Wirklichkeitsverfälschung ... als ein normales menschliches Verhalten" erscheinen kann (Holzkamp 1973, S. 342).

objektive Situation entscheidende, einstellungsändernde Handlungsprozesse auslösen dürften, d.h., die Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit im praktischen politischen Handeln könnten entscheidende, die bisherigen Einstellungen und Handlungsmuster verändernde Lernprozesse auslösen.

Auf der Annahme der Kongruenz von Einstellungen und Handeln basieren auch die Untersuchungen von Butschkau/Tillmann. Diese gehen der - durchaus relevanten - Frage nach, bei welchen Bewußtseinsvoraussetzungen emanzipierende "einstellungsändernde Lernprozesse" (Butschkau/Tillmann 1972, S. 45) anzusetzen hätten. Butschkau/Tillmann untersuchten "Einstellungen bei Schülern, die als Verhaltensdispositionen für Solidarität innerhalb der Klasse der Lohnabhängigen bedeutsam sind (Hervorhebungen von mir, H. K.)" (Butschkau/Tillmann 1972, S. 43). Sie konkretisieren dieses leitende Interesse u.a. in den Problemfragen, wie Kinder die Klassen- und Schichtenstruktur der Gesellschaft sehen, ob bei ihnen stereotype Einstellungen gegenüber den Schichten und gegenüber den einzelnen Mitgliedern der Sozialschicht bestehen und wie sich die Einstellungen im Zeitablauf verändern (Butschkau/Tillmann 1972, S. 45). Zentrales Ergebnis ihrer Untersuchungen ist der Befund, daß Kinder gegenüber der Unterschicht starke Vorurteile hegen und über ein ausgeprägtes Lageschema der sozialen Schichtung verfügen: sowohl Mittelschicht- als auch Unterschichtkinder bewerten die Mittelschicht positiv und die Unterschicht negativ (Butschkau/Tillmann 1972, S. 45), wobei insbesondere Arbeiterkinder ein negatives Selbstbild offenbaren¹.

¹ Butschkau/Tillmann 1972, S. 121. Ein Befund, der von H.E. Richter in einem Erfahrungsbericht über die Arbeit in Obdachlosengettos bestätigt wird: "Wenn man sich genauer informiert, nimmt man wahr, daß die Bewohner anscheinend alles tun, um ihre Misere noch zu vergrößern. Das, was die Gesellschaft mit ihnen macht, setzen sie im eigenen Kreis fort. Sie beschim-

Butschkau/Tillmann schließen daraus, "daß die Schüler ihre gesellschaftliche Position zwar erkennen, die U n t e r p r i v i l e g i e r u n g jedoch als unveränderbar und selbstverständlich hinnehmen (Hervorhebung von mir. H. K.)" (Butschkau/Tillmann 1972, S. 142). Diese Schlußfolgerung scheint jedoch deswegen verfehlt zu sein, weil sie auf einer mangelnden Differenzierung zwischen affektiv-moralischen und sozialen Kategorien beruht, d.h., soziale Ungleichheiten erscheinen - wie später ausgeführt -¹ in der interpersonalen Wahrnehmung der Kinder als individuell verantwortbare moralische Phänomene: reich gilt als "gut", arm als "schlecht". Daraus ergibt sich, daß durch die Tatsache, daß Schüler den Sozialstatus ihrer Familie soziographisch in unteren Bereichen der sozialen Rangskala einordnen, noch keineswegs erwiesen ist, daß diese Schüler ihre soziale Lage überhaupt in sozialen Kategorien als u n t e r p r i v i l e g i e r t, d.h., als a r m, u n g e r e c h t und s o z i a l b e n a c h t e i l i g t wahrnehmen. Insbesondere aus den Erfahrungen im Berliner "Schülerladen Rote Freiheit" geht hervor, daß die Kinder ihre Eltern nicht als arm betrachtet sehen wollten, "sondern wider allen Augenschein (betonten), wie gut sie doch verdienten und wohnten, wie zufrieden sie mit ihrem Leben sein könnten" (Autorenkollektiv 1971, S. 124).

Wenn aber Kinder ihre materielle Situation nicht als ungerecht und materiell benachteiligt wahrnehmen, sondern nur - wie aus den Untersuchungen von Butschkau/Tillmann ersichtlich - die allgemeinen moralischen Stereotypen über soziale Schichten reproduzieren, dringen auch keine handlungsrelevanten Impulse in ihr Be-

pfen einander als 'Asoziale', 'Kriminelle', 'Huren', 'Huren-Bankerts'. Diejenigen, die etwas besser daran sind, diffamieren die noch Elenderen. 'Ich war Strassenbahnschaffnerin, Du bist nur eine Asoziale'" (H.E. Richter 1972, S. 247).

¹ Vgl. hierzu Abschnitt 2.2.3.

wußtsein.

Zudem gehen Butschkau/Tillmann davon aus, daß "neben den latent vorhandenen Vorurteilen bei Mittelschichtkindern die entscheidende Barriere für Solidarität in der negativen Selbstbewertung der Arbeiterkinder liegt. Diese negative Selbstbewertung verhindert eine Identifikation der Arbeiterkinder mit ihrer eigenen Schicht und läßt kein Selbstbewußtsein aufkommen" (Butschkau/Tillmann 1972, S. 147 f). Primäres Ziel politischer Lernprozesse müsse daher - so die Schlußfolgerung von Butschkau/Tillmann - "der Abbau der negativen Bewertung - insbesondere der negativen Selbstbewertung der Arbeiterschaft sein" (Butschkau/Tillmann 1972, S. 148). Wenn Kinder erst gelernt haben, sich mit ihrer Sozialschicht zu identifizieren, wäre - so ist daraus zu schließen - solidarisches Handeln nicht mehr blockiert.

Jedoch wird auch hier deutlich, daß die Fragestellung ihres methodischen Ansatzes zu kurz greift, denn die Frage nach gesellschaftlicher Ungleichheit, nach dem "Oben" und dem "Unten" auf der gesellschaftlichen Rang- und Prestigeskala, wird allenfalls auf der phänomenologischen Ebene gestellt. So hätte sich, selbst wenn eine veränderte Einstellung gegenüber dem Phänomen gesellschaftlicher Ungleichheit und eine positive Identifikation bei Kindern mit ihrer Sozialschicht erreicht wäre, an der Struktur der Wahrnehmung, der sinnlichen Erfahrung und Interpretation gesellschaftlicher Realität und Ungleichheit noch nichts geändert. Die Gefahr wäre nicht ganz auszuschließen, daß Kinder weiterhin die Gesellschaft "nicht in Klassenantagonismen, sondern als einen allen leistungsfähigen und -willigen Individuen offenen Bereich (begreifen), in dem man sich durch die individuelle Qualifikation und die Naturgabe der Intelligenz den entsprechenden Lebensstandard und -status verdienen könne" (Autorenkollektiv 1971, S. 123), d.h., sie würden weiterhin die für die kapitalistische Gesellschaft typische Ungleichheit auf im systemimmanenten Rahmen reparable Defizite reduzieren.

Eine positive Identifikation der Individuen mit ihrer eigenen Sozialschicht scheint zwar notwendig zu sein, sie erweist sich aus diesen Gründen jedoch noch nicht als hinreichend, um kollektive politische Handlungsprozesse auszulösen. Denn durch eine Identifikation von Arbeiterkindern mit ihrer eigenen Sozialschicht wird die die Wahrnehmung von Widersprüchen in der gegenständlichen, personalen und sozialen Realität verhindernde Wahrnehmungsstruktur nicht erweitert, die Orientierung der Wahrnehmung und des Handelns am Waren- und Geldfetisch sowie die Bindung von Wahrnehmung und sinnlicher Erkenntnis an die Ebene der Erscheinungen werden nicht verhindert, "begreifendes Erkennen" widersprüchlicher sozialer Realität¹ wird nicht ermöglicht.

Daher muß jeder auf das politische Handeln durchschlagende politische Lernprozeß primär auf die Veränderung der Wahrnehmung, der Organisierung von Erfahrung und Interpretation widersprüchlicher gesellschaftlicher Totalität im individuellen Lebenszusammenhang gerichtet sein, wobei die Identifikation mit der eigenen Sozialschicht das notwendige **R e s u l t a t** eines politischen Lernprozesses, aber nicht dessen **Z i e l**² wäre.

¹ Vgl. hierzu im einzelnen Holzkamp 1973, S. 210 ff u. S. 360 ff sowie Abschnitt 2.2.2.

² Daher dürften die von Harnischfeger in Unterrichtsexperimenten durchgeführten einstellungsändernden Lernprozesse für das spätere Handeln vermutlich folgenlos sein (vgl. Harnischfeger 1972). Fraglich scheint angesichts dieser Überlegungen aber auch, ob die von Milhoffer angeführten Problemfragen nach "Einstellungen gegenüber staatlichen Institutionen, z.B. der Bundeswehr und dem Polizeiapparat", nach der "Bejahung bzw. Verneinung von an Demokratisierung orientierten Wertungen" nach der Anerkennung einer vorgegebenen möglichst nicht zu verändernden Rangordnung zwischen Menschen und Menschengruppen" etc. angesichts der Widersprüchlichkeiten individueller psychischer Bewußtseinsstrukturen überhaupt relevante Auskünfte über das mögliche politische Handlungspotential Lohnabhängiger erbringen würden (vgl. Milhoffer 1973, S. 406).

b) Zur Relevanz "autoritärer" und "demokratischer"
Syndrome für politisches Handeln

Sodann werden in Untersuchungen zur politischen Sozialisation zumeist "autoritäre" und "demokratische" Grundmuster politischer Orientierungen unterschieden¹, wobei aus den vorhandenen "autoritären" Syndromen auf eine geringe "demokratische" Orientierung geschlossen wird. Dieser Unterscheidung liegt jedoch zumeist ein an interindividuellen Interaktionsmustern festgemachtes Demokratieverständnis zugrunde². Ich verwies oben bereits darauf, daß ein derartiger Demokratiebegriff vor allem Arbeitern kaum Identifikationsmöglichkeiten bietet, da er Interaktionsmuster von Gruppen auf gesellschaftliche Strukturzusammenhänge überträgt, dabei aber gesellschaftliche Klassengegensätze ausblendet, d.h., von der liberalen Vorstellung von freien und gleichen Warenbesitzern ausgeht.

Daraus ergibt sich die Interpretation, daß, wer "die Formalien der bürgerlichen Gesellschaft ablehnt", als "ein intoleranter Dogmatiker" gilt (Oesterreich 1974, S. 102), d.h., der bürgerliche Demokratiebegriff steht im Widerspruch zu den täglichen Sozialerfahrungen der Lohnabhängigen in ihrer materiellen Lebenspraxis, die durch den Zwang zur Unterwerfung unter die Normen des kapitalistischen Produktionsprozesses gekennzeichnet sind. In den Antworten auf einschlägige Forschungsfragen werden daher mit zwingender Konsequenz - soweit sie nicht Verdrängungsmechanismen zum Opfer fallen - die Erfahrungen der täglichen Unterdrückung am Arbeitsplatz

¹ So u.a. Fromm 1936; Greenstein 1965; Hyman 1969; Lipset 1965.

² So beziehen sich die Untersuchungen Kohns auf die Zustimmung zu bzw. Ablehnung von statements wie "The most important thing to teach children is absolute obedience to their parents. Young people should not be allowed to read books that are likely to confuse them etc." (Kohn 1969, S. 79).

reproduziert, wo sich Gehorsam, Anpassungsbereitschaft, Normkonformität, Intoleranz gegen abweichendes Verhalten, Anerkennung der Omnipotenz von Vorgesetzten und Experten unter dem Aspekt der individuellen Sicherung der materiellen Reproduktionsbedingungen, d.h., sog. "antidemokratische" und "autoritäre" Syndrome als existentiell notwendig erweisen.

Zwar weist Kohn, der bereits den Nachweis als großen Fortschritt ansieht, daß der Grund für die evidente "Illiberalität" (Kohn 1969, S. 202) der Unterschicht nicht in autoritären Persönlichkeitsstrukturen, sondern in geringeren Möglichkeiten der "Selbstbestimmung" (Kohn 1969, S. 202) in beruflichen Rollen liege, hinsichtlich des Vorhandenseins autoritärer Syndrome in der Unterschicht zu Recht darauf hin, daß die Kenntnis der Quellen autoritären Verhaltens die Fähigkeit der Gesellschaft steigere, einen Wandel herbeizuführen (Kohn 1969, S. 202).

Eine falsche Perspektive würde jedoch damit gewiesen, diesen notwendigen Wandel an der Beseitigung der Ursachen autoritären Verhaltens festmachen zu wollen - etwa durch die Verminderung der Restriktivitätsgrade in Arbeitsrollen. Zwar würde damit der der bürgerlichen Gesellschaft inhärente Widerspruch zwischen liberal-demokratischer Fassade und den autoritären Praktiken "privater" Herrschaft über die Ware Arbeitskraft äußerlich kaschiert, der Widerspruch zwischen gesellschaftlicher Produktion und privater Aneignung des Mehrwerts hätte damit jedoch nur eine andere Erscheinungsform gewonnen. Dieser Widerspruch ist nicht durch die "Heranführung" der Unterschicht an die "demokratischen" Symbole und Normenkodizes der Bourgeoisie zu lösen, sondern nur durch die Veränderung der Produktionsverhältnisse im Rahmen kollektiver Aktionen. Auf diese Handlungsmuster lassen jedoch individuell beobachtete "autoritäre" oder "demokratische" Syndrome keine Rückschlüsse zu¹.

¹ Auf diesem Hintergrund wären auch die Ergebnisse

c) Zur "Individualisierung" politischen Bewußtseins
in der individuellen Befragungssituation

Des weiteren ist zunächst davon auszugehen, daß sich die Befragungssituation insbesondere Angehörigen der Unterschicht als ein Typus "bürgerlicher Öffentlichkeit"¹ präsentiert, welcher jenen notwendigerweise als etwas Fremdes und Äußerliches gegenübertritt, so daß bei Befragten in der Unterschicht die Inferioritätsgefühle, Ängste und Abwehrmechanismen mobilisiert werden, die diese gegenüber dem Bürgertum empfinden. So stellen auch Oppelt u.a. fest, daß sich Arbeiter nur ungern der Interview-Situation unterwerfen. "Schlechte Erfahrungen mit 'Schreibbrett- und Aktentaschenträgern' scheinen Ursachen für ein generell ausgeprägtes Mißtrauen zu sein: in unseren Erklärungen, Fragen und Beobachtungen wurde zunächst nur eine neue Variante der üblichen Zeitnehmertaktiken gesehen" (Oppelt u.a. 1972, S. 12). Sodann stellten Oppelt u.a. in ihren Interviews fest, daß - da ihre Fragen existentielle Probleme der Lebenssituation der interviewten Arbeiter betrafen - die Antworten oft affektbesetzt waren (Oppelt u.a. 1972, S. 13). Es ist daher anzunehmen, daß der Arbeiter nicht seine wirklichen Erfahrungen, Hoffnungen und Wünsche artikuliert, sondern nur die nicht der Angstabwehr und den möglichen Anpassungsmechanismen zum Opfer gefallenen; d.h., der eigentliche Adressat seiner Erfahrungen ist nicht der individuelle ("bürgerliche") Interview-Partner, der von ihm überlegte, ausformulierte, präzise mündliche oder schriftliche Antworten verlangt und ihm allenfalls seine Unfähigkeit beweisen könnte, sich klar und differenziert auszudrücken, sondern der Bezugspartner ist vorwiegend derjenige oder die Gruppe derjenigen, der oder die über die gleichen

Adornos (Adorno u.a. 1968) u.U. neu zu interpretieren. Die Relevanz dieser Kategorien für politische Lernprozesse in Kleingruppen bzw. Schulklassen soll hier freilich nicht bestritten werden.

¹ Vgl. Negt/Kluge 1972, S. 32 ff.

Sozialerfahrungen verfügt und das Bedürfnis nach solidarischer Selbstbestätigung befriedigt. So bestätigen nach Negt/Kluge die Arbeiter in der "sinnlich faßbaren Massierung ... sich gegenseitig ihre eigene Realität; wer sonst als die anderen Arbeiter kann ihnen bestätigen, daß ihr Kampf nicht bloßer Schein ist, wenn selbst die Zerstörung der Fabriken das Produktionsverhältnis, ihre Abhängigkeit, nicht aufhebt? Erst in dieser bestätigten Realität entsteht eine Atmosphäre kollektiven Aufbruchs, fangen die Arbeiter an zu reden, Vorschläge zu machen, aktiv zu werden" (Negt/Kluge 1972, S. 76 f).

Jedoch scheint es nicht nur ein Arbeiter- bzw. Angestelltenbefragungen charakterisierendes, sondern eher ein allgemeines Phänomen zu sein, daß diese Aktivität und Spontaneität mobilisierende Atmosphäre in einer labormäßige Züge annehmenden Befragungssituation nicht entstehen kann. Das einzelne Individuum wird daher vermutlich in j e d e r durch eine strenge, im methodischen Selbstverständnis positivistischer Sozialforschung geforderte Subjekt-Objekt-Trennung gekennzeichneten Befragungssituation notwendigerweise als "apathisch", "resignativ" und "apolitisch" erscheinen. Das latent vorhandene politische Potential wird durch derartige Befragungen - bei Arbeitern wie auch bei Studenten - kaum sichtbar und kann mithin auch nicht entfaltet werden. Die in den letzten Jahren in Westeuropa, vor allem Italien, Frankreich und England spontan entstandenen Klassenkämpfe¹ sowie auch die Studentenbewegung konnten daher von der sich mit der Sozialisation und dem Bewußtsein der Arbeiter und Studenten beschäftigenden empirischen Sozialforschung kaum zureichend interpretiert, geschweige denn wissenschaftlich antizipiert werden, da sie das Arbeiterbewußtsein und das Bewußtsein der Studenten weitgehend als resignativ und entpolitisiert definierte. Kern/Schumann verweisen daher zu Recht darauf, daß zur Untersuchung politischer

¹ Vgl. Albers u.a. 1971.

Verhaltenspotentiale methodische Ansätze zu entwickeln sind, "die dem Umsetzungsprozeß von Verhaltenspotential in politische Praxis sowie der Verarbeitung dieser Praxiserfahrung unmittelbar assoziiert sind, d.h., die die politische Abstinenz empirischer Sozialforschung aufgeben und die Rollentrennung zwischen Forscher und Forschungsobjekt in der gemeinsam getragenen Aktion aufheben"¹.

d) Sozialisations- versus klassentheoretische Interpretationsmuster politischen Handelns

Die Widersprüchlichkeit von Befunden der Sozialisationsforschung² sowie der Widerspruch zwischen der spontanen, eine neue Bewußtseinsqualität hervortreibenden massenhaften Ausbreitung kollektiver Handlungsmuster einerseits und der systematischen politischen Deformierung im Sozialisationsprozeß andererseits verweisen uns auf die Notwendigkeit, das Verhältnis von sozialisations- und klassentheoretischen Interpretationsschemata politischen Handelns kurz zu explizieren.

Der sozialisationstheoretische Ansatz zur Erklärung politischen Handelns geht von der - hier stark verkürzten - Hypothese aus, daß die politische Handlungsfähigkeit durch die die Entwicklung emotionaler und kognitiver Strukturen beeinflussenden Primärerfahrungen in familialen und schulischen sowie betrieblichen symbolisch vermittelten Interaktionsprozessen bestimmt wird. Dabei werde das Kind bereits durch die im Verlauf der Sozialisation internalisierten systemspezifischen Symbole,

¹ Kern/Schumann 1973, S. 135. So mahnt auch Oesterreich in bezug auf seine eigenen empirischen Studien zur Vorsicht, denn "Handlungspotential, verstanden als Bereitschaft zu grundlegender Veränderung der Herrschaftsverhältnisse, wird durch diese (sich auf das Vorhandensein betriebsdemokratischer Orientierungen richtenden, H. K.) Fragen sicherlich nicht nachprüfbar" (Oesterreich 1974, S. 170).

² Vgl. Abschnitt 2.1.2.

Wertsysteme, Normenkodizes, Verhaltensmuster, Wahrnehmungs-, Denk- und Sprachstile so deformiert, daß die Fähigkeit zur Wahrnehmung, Artikulation und Durchsetzung seiner späteren klassenspezifischen Interessen systematisch zerstört wird¹.

Demgegenüber liegt dem klassenanalytischen Ansatz die Hypothese zugrunde, daß der Klassengegensatz zwischen Lohnarbeit und Kapital sich infolge der im entwickelten Kapitalismus verschärft auftretenden inneren Widersprüche so zuspitze, daß das Proletariat sich im Verlaufe der zunehmenden ökonomischen Kämpfe seiner Klassenlage und seiner historischen Mission bewußt werde. Das auf der Ebene des anschaulichen Denkens verbleibende Bewußtsein der eigenen Lage könne freilich noch nicht als proletarisches Klassenbewußtsein bezeichnet werden. Dieses setze die wissenschaftlich begründete Einsicht in die objektiven Bewegungsgesetze der Gesellschaft voraus. Der "wissenschaftliche Sozialismus" stelle sich dabei als theoretischer Ausdruck der proletarischen Klasseninteressen dar, der freilich nur dann praktisch relevant werden könne, wenn er in die Arbeiterklasse hineingetragen werde. Diese Aufgabe falle der marxistisch-leninistischen Partei als der Avantgarde der Arbeiterklasse zu.

Für den Erklärungswert klassenanalytischer Ansätze spricht die spontane Ausbreitung selbstorganisierter politischer und ökonomischer Massenstreikbewegungen². Die sich spontan im Bewußtsein verdichtende, ursprünglich verdrängte, gemeinsame konkrete Erfahrung der Ausbeutung, der kämpferischen Solidarität in Lohnkämpfen, der

¹ So etwa die These von Nyssen 1973, Rinne 1972 und Wasmund 1971 in Anlehnung an die Befunde der amerikanischen Sozialisationsforschung.

² Vgl. Albers u.a. 1971.

Reaktionen des Kapitals, der eigenen Fähigkeit zur Selbstorganisation in ökonomischen Kämpfen konstituieren eine neue Bewußtseinsqualität, bei der Hinweisen auf positive oder negative kindliche Sozialisationserfahrungen allein kaum mehr erklärungsrelevante Aussagefähigkeit beizumessen ist.

Andererseits zeigen aber die Niederlagen der Arbeiterbewegung und ihrer Parteien in den kapitalistischen Ländern sowie die Verläufe der Streikbewegungen, daß sich die Arbeiterklasse nicht nur nicht spontan den Standpunkt des "wissenschaftlichen Sozialismus" zu eigen macht, sondern sogar Abwehrmechanismen und negative Affekte entwickelt, die politische Lernprozesse weitgehend blockieren, und die nicht allein ökonomisch oder politisch - etwa mit Fehlern der Agitation und Propaganda - zu erklären sind. D.h., die subtilen Mechanismen der Verinnerlichung bürgerlicher Herrschaft, der Widerspruch zwischen objektiver Klassenlage und der weit verbreiteten politischen Apathie der Lohnabhängigen, die "selbstverschuldete" Unterdrückung subjektiver und objektiver Lebensbedürfnisse, das Ausmaß an Angst und sozialer Orientierungslosigkeit entziehen sich dem groben Raster ökonomischer, politischer und klassentheoretischer Erklärungskategorien. Sehr illustrativ hat Leistikov dieses Problem beschrieben: "Daß Menschen, die hungern, aufbegehren, nimmt uns nicht wunder, daß aber - was weit häufiger vorkommt - Menschen sich schinden lassen für einen Lohn, der zum Sterben zu groß, zum Leben zu gering ist, ist eine Tatsache, wohl wert, darüber nachzudenken. Wenn proletarische Massen darüber hinaus für eine offenkundig im Kapitalistensold stehende faschistische Partei stimmen oder den Anschluß des Saargebiets an Thyssens und Röchlings Hitlerdeutschland durchsetzen, kurz, aktiv gegen ihre eigenen Interessen handeln, so stehen wir vor Tatsachen, vor denen unser ganzes marxistisches Wissen versagt" (Leistikov 1970, S. 189)¹.

¹ Leistikov bezieht sich in seiner Argumentation vermutlich auf die marxistische Orthodoxie der III. Inter-

beraus erhellt, daß die Analyse und Interpretation kollektiver politischer Handlungsmuster zu psychoanalytischen, sozialpsychologischen und sozialisationstheoretischen Erklärungsmustern angewiesen ist, ein Umstand, den bereits Wilhelm Reich zum Anlaß nahm, die orthodoxe marxistische Klassentheorie durch psychoanalytische Annahmen zu ergänzen und auf die Zwieschlächtigkeit des individuellen Bewußtseins hinzuweisen, welche durch die widersprüchlichen Einflußfaktoren von sinnlicher Erfahrung des "Klassenschicksals" und der bürgerlichen Ideologie bedingt ist¹.

Bei dem Versuch, klassenanalytische und sozialisationstheoretische Kategorien zur Erklärung individueller und kollektiver politischer Handlungsmuster zu integrieren, werden wir wiederum auf die Theorie der "kognitiven Dissonanz" verwiesen, die in diesem Zusammenhang eine Gelenkfunktion erfüllen könnte: durch spezifische historisch-gesellschaftliche Entwicklungsprozesse, durch die sinnlich faßbare Massierung der Lohnabhängigen kann die materielle und soziale Situation der Individuen und Kollektive so verändert werden, daß die sozialisationsgeschichtlich eingeschliffenen Blockierungen übersprungen werden und die Wahrnehmung gesellschaftlicher Widersprüche sich in das reflektierende Bewußtsein drängt. Die veränderte Wahrnehmung der eigenen sozialen Lage stellt jedoch eine Störung der bisherigen intrapsychischen Konsistenz dar und führt zu einer "kognitiven Dissonanz", die eine emotionale Betroffenheit, erhöhte Sensibilität und einen Leidens-, Erkenntnis- und Handlungsdruck hervorzutreiben vermag. Die ausgelösten Handlungsmuster können - wie bereits erwähnt - durchaus den bisherigen Einstellungen widersprechen und dürften primär von den je aktuellen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Ängsten abhängen. Der Handlungsprozeß selbst kann wiederum neue,

nationale, die in der Tat den "subjektiven Faktor" aus dem Denkhorizont ausgeblendet hatte.

¹ Vgl. hierzu Reich 1971, S. 37 ff.

"kognitive Dissonanzen" auslösende Veränderungen in der Wahrnehmung und materiellen Situation der Individuen hervortreiben. Die in diesem dialektischen Prozeß von Veränderung der materiellen und sozialen Situation und Wahrnehmung sowie der sinnlichen Erkenntnis der veränderten Situation, der Organisierung von Alltagserfahrungen und praktischem Handeln erworbenen Bewußtseinsqualitäten sind offenbar die Basis für auf kollektive Veränderung der eigenen Klassenlage drängendes klassenbewußtes Handeln. Von den Widersprüchlichkeiten in der individuellen Bewußtseinsstruktur, von den vorhandenen Möglichkeiten, sinnliche Erkenntnis in rationale Analyse zu überführen, von den Distanzierungsfähigkeit allererst ermöglichenden Rollenqualifikationen, von dem Ausmaß an Angst, hängt es ab, ob im Handlungs- und Erkenntnisprozeß vorwärtstreibende oder verharrende, faschistoide Tendenzen vorherrschend sind.

Die Notwendigkeit, sozialisations- durch klassentheoretische Überlegungen zu ergänzen, läßt sich an dem Befund illustrieren, daß in den USA politisch aktive Studenten linker Gruppierungen der oberen Mittelschicht entstammen, während die rechtsorientierten Gruppen angehörenden Studenten aus der unteren Mittel- und der Unterschicht kommen (Westby/Braunqard 1966, S. 692). Dieser Umstand ist offenbar darauf zurückzuführen, daß Mittelschichtstudenten eine erhöhte politische Sensibilität für soziale Konfliktlagen und Widersprüche besitzen und über entwickeltere Rollengualifikationen verfügen, während Unterschichtstudenten ihre Statusinkonsistenz durch hohe, der Angstabwehr dienende Normkonformität kaschieren müssen. Übertrüge man diese sozialpsychologischen Befunde auf den gesellschaftlichen Prozeß, wäre daraus auf eine "fortschrittliche" Funktion der oberen Mittelschicht im historischen Prozeß zu schließen; jedoch beweist bereits ein Blick auf die Geschichte der Arbeiterbewegung die Unzulänglichkeit einer derartigen - ohne Einbeziehung klassenanalytischer Kategorien gezogenen - Schlußfolgerung.

Deutlich wird an diesen Überlegungen, daß für die Berufserziehung relevante Aussagen über die politische Sozialisation von Lehrlingen allein im Rahmen einer klassentheoretischen Überlegungen einbeziehenden historisch-materialistischen Theorie zur politischen Sozialisation Gültigkeit beanspruchen könnten, die freilich allenfalls erst ansatzweise existiert¹; deutlich wird an diesen Überlegungen aber auch - und das gilt insbesondere im Hinblick auf die aus ihnen zu ziehenden didaktischen Schlußfolgerungen - daß sowohl die Untersuchungen zur primär latent politischen Sozialisation als auch die Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens primär manifest politischer Sozialisation in der Berufserziehung die Lernprozesse berücksichtigen müssen, die durch die Widersprüchlichkeit und die Wechselwirkung zwischen den unterschiedlichen Lernerfahrungen in Familie, Schule, peer-group, Betrieb und Bewußtseinsindustrie initiiert und strukturiert werden².

Diese Lernerfahrungen im individuellen Lebenszusammenhang stellen unmittelbare Erfahrungen auf der Ebene konkret sinnlicher Erkenntnis dar (Negt/Kluge 1972, S. 57, Anm. 42). Von hoher didaktischer Bedeutung ist dabei vor allem der Hinweis von Negt/Kluge, daß mittelbare Erfahrung im Kontext institutionalisierter, didaktisch organisierter Lernprozesse "im Lernrhythmus der unmittelbaren Erfahrung" angeeignet wird (Negt/Kluge 1972, S. 57).

Während "mittelbare Erfahrung" sich auf die analytische Ebene theoretischer Interpretationsmuster und akkumulierten Wissens bezieht und beliebig reproduzierbar ist, ist "unmittelbare Erfahrung" stets gebunden an eine je spezifische, unverwechselbare individuelle Biographie³.

¹ Vgl. hierzu vor allem Brückner 1972; Horn 1972; Lorenzer 1972; Vinnai 1973.

² So verweist auch Greenberg auf den Umstand, daß in den USA der Vietnamkrieg und die Bürgerrechtsbewegung für viele Jugendliche der derzeit heranwachsenden Generation wichtige politisierende Impulse darstellten (vgl. Greenberg 1970, S. 12).

³ Zu den didaktischen Konsequenzen des hier beschrie-

Die "unmittelbare Erfahrung" läßt sich nach Negt/Kluge wiederum differenzieren nach einem subjektivem und einem objektivem Aspekt.

Der objektive Aspekt der unmittelbaren Erfahrung der Individuen ist "geprägt durch die Übermacht der Objektwelt" (Negt/Kluge 1972, S. 58), die der Erfahrung während des gesamten Lebens als "gegenständliche Realität, Arbeitsprozeß, Produktionsverhältnis und gesellschaftliches Ganzes, als Welt gegenübertritt" (Negt/Kluge 1972, S. 58). Von großer Bedeutung sind hier die alltäglichen Erfahrungen des "Klassenkampfes von oben", der insbesondere die alltäglichen Sozialerfahrungen in Arbeitsrollen bestimmt. Hierzu gehören u.a. die "Herabsetzung von Akkordsätzen, Einführung neuer Arbeitsbewertungssysteme, die Arbeitnehmer benachteiligende Veränderung der Produktionsmethoden, Preiserhöhungen, Verschlechterung der Arbeitsbedingungen oder der Produktqualitäten" (Matterhöfer 1971, S. 161).

Zu berücksichtigen ist dabei jedoch, daß diese Erfahrungen weitgehend vorbewußt und den individuellen Versuchen zu ihrer Leugnung unterworfen sind; d.h., nach A. Freud bedeutet die "Leugnung für die Beseitigung der Außenweltreize" dasselbe wie die "Verdrängung" für die Beseitigung und Abwehr der Triebimpulse (A. Freud o.J., S. 137). Dabei dient die "Reaktionsbildung" nach A. Freud "der Sicherung gegen Rückkehr des Verdrängten von innen her, die Phantasie vom Gegenteil der Leugnung gegen Erschütterung durch die Außenwelt" (A. Freud o.J., S. 137).

Diese, den Leugnungsmechanismen unterliegenden Erfahrungen der täglichen Entfremdung, Ausbeutung und Unterdrückung, die in sozialisationstheoretischen Einzelanalysen sich der Erkenntnis entziehen, verdichten sich jedoch - wie soeben expliziert - in der psychischen Massierung,

benen Wechselverhältnisses zwischen mittelbarer und unmittelbarer Erfahrung vgl. Abschnitt 3.2.2.

entladen sich im aktualisierten Konflikt spontan in kollektiven Handlungsschüben und konstituieren eine veränderte Bewußtseinsqualität.

Der subjektive Aspekt der unmittelbaren Erfahrung wird dagegen nach Negt/Kluge vermittelt über den objektiven Lebensprozeß als "libidinöser Haushalt, lebenslängliche Phantasietätigkeit, psychischer Aufbau der Persönlichkeit, Prägung durch Familie, Erziehung und eigene Lernprozesse" (Negt/Kluge 1972, S. 58).

Im Wechsel zwischen den verschiedenen Ebenen, im reflektierten "Umgang mit den Lernrhythmen dieser Erfahrung" (Negt/Kluge 1972, S. 58) bildet sich der konstitutive Zusammenhang von "Motivierung, praktischem Handeln und Denktätigkeit" (Negt/Kluge 1972, S. 58). Denn, "nur in dem Maße, wie die Arbeiter Erfahrungen mit diesem eigenen Verhalten und Bewußtsein machen, sind sie imstande, eigene Organisationsformen von Erfahrung zu entwickeln" (Negt/Kluge 1972, S. 58). Diese Organisation der eigenen Erfahrung und der Aufbau erfahrungsbezogener Interpretationsmuster sind nach Negt/Kluge Voraussetzung für die Aneignung von mittelbarer Erfahrung auf theoretischer, wissenschaftlicher Ebene.

Die Berücksichtigung der Widersprüchlichkeiten und der Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen unmittelbaren Lernerfahrungen innerhalb der individuellen Biographie sowie die Organisation der eigenen Erfahrung im Zusammenhang mit mittelbarer Erfahrung scheinen die zentralen Ansatzpunkte zu sein, um den aus Untersuchungen zur schichtenspezifischen sowie politischen Sozialisation nahegelegten didaktischen Fatalismus zu überwinden¹.

¹ Vgl. hierzu Rolff/Tillmann 1974, S. 91 ff sowie Abschnitt 3.2.2.

2.2 Zur latent politischen Sozialisationsfunktion der Familie

2.2.1 Vorbemerkung

Prinzipiell erweist sich der Versuch, eine Analyse der latent politischen Sozialisationsfunktion von Familie, Haupt- und Berufsschule sowie Betrieb vorzunehmen, wegen des Fehlens empirischen, mit dem hier explizierten kategorialen Rahmen korrespondierenden Materials als außerordentlich problematisch. Der analytische Anspruch muß sich daher darauf reduzieren, einige allgemeine Hypothesen zu formulieren, die freilich den Status von rational nachvollziehbaren Plausibilitätsannahmen nicht übersteigen können, da ihnen bisher die empirische Evidenz fehlt. Dabei sind oberhalb eines bestimmten Allgemeinheitsgrades der Hypothesen familiäre, schulische und betriebliche Sozialisationsinstanzen nicht als völlig disparate Einzelbereiche zu interpretieren. Denn es finden sich Momente der sich als Ausfluß kapitalistischer Produktionsverhältnisse darstellenden Trennung der Produzenten von ihren Produktionsmitteln und vom Produkt ihrer Arbeit, der Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit, von Subjekt und Objekt, Theorie und Praxis, öffentlicher und privater Lebenspraxis, des Widerspruches von Herrschern und Beherrschten, Tausch- und Gebrauchswert etc. nicht erst im betrieblichen, sondern bereits im familialen und schulischen Sozialisationsprozeß: "Die Erziehung für die Arbeit in der Fabrik beginnt bereits mit der Deformation der Psyche des proletarischen Kleinkindes. Die Interaktionen in der Familie als gesellschaftlicher Sozialisationsagentur, denen die psychische Grundausstattung des Arbeiters entspricht, sind weitgehend im Hinblick auf die Produktion bzw. Reproduktion der Ware Arbeitskraft funktionalisiert, auf deren Anhängsel der Arbeiter als deren Träger von der kapitali-

stischen Ökonomie reduziert wird" (Vinnai 1973, S. 9). Die Vorbereitung auf das Lohnarbeitsverhältnis wird in Haupt- und Berufsschule fortgesetzt. Das Erziehungsprinzip des "Teile und Herrsche ... trainiert und sichert die Konkurrenz der Menschen untereinander und macht sie als Schüler und spätere Lohnabhängige spalt- und steuerbar, schwach und ausbeutbar" (Beck 1974, S. 32).

Die gleiche Funktion ist der betrieblichen Lehre beizumessen. Der Betrieb stellt die zentrale Basis dar für die ersten unmittelbaren Sozialerfahrungen, die die Grenzen der relativ abgeschlossenen, von der Produktion abgetrennten primären Erfahrungsfelder Familie und Schule überschreiten: diese ersten, auf die Basis der materiellen gesellschaftlichen Produktion und Reproduktion bezogenen Sozialerfahrungen machen die Jugendlichen in einem Stadium, in dem sie weder über einen gesicherten Entwurf ihrer eigenen Identität verfügen, noch in der Lage sind, die im Betrieb akkumulierten Eindrücke und Erfahrungen auf kognitiver Ebene adäquat zu organisieren, interpretieren und auf emotionaler Ebene zu verarbeiten. Die Lehrlinge machen diese Erfahrungen unmittelbar in der betrieblichen Realität und nicht vermittelt über pädagogische Prozesse. Den Lehrlingen erscheinen daher die von Vorgesetzten, Ausbildern, älteren Kollegen und anderen Lehrlingen angebotenen Interpretationsmuster und Verhaltensschemata als naturwüchsig und alternativlos. Die Sozialisationsfunktion des Betriebes wird verstärkt durch die Abhängigkeit, in der die Lehrlinge infolge der mit den Betrieben abzuschließenden privatrechtlichen Ausbildungsverträge gefangen sind.

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen wäre die Frage zu stellen, ob unter dem Aspekt dieser zentralen politischen Sozialisationswirkungen "das große Gewicht ..., das unsere Gesellschaft dem Betrieb im Sozialisationsprozeß zuspricht" tatsächlich - wie Kern annimmt - "einen wichtigen Unterschied zu den Erziehungssystemen

anderer Industrieländer, die sich oft durch eine für die Schule günstigere Relation zwischen schulischer und betrieblicher Sozialisation ausweisen" (Kern 1971, S. 618) begründet. Dieser Unterschied wäre dann gegeben, wenn sich hinsichtlich der politischen handlungsrelevanten Sozialisationswirkungen entscheidende Unterschiede zwischen schulischer und betrieblicher Sozialisation feststellen ließen. Der vermittelte Ausdruck, den das Kapitalverhältnis in der Totalität gesellschaftlich institutionalisierter und individueller Lebenspraxis findet, läßt eher den Schluß zu, daß bei einem relativ hohen Allgemeinheitsgrad der Analyse betriebliche Sozialisationsphasen allenfalls das perfektionierter fortsetzen, was ohnehin bereits in vorgängigen familialen und schulischen Sozialisationsphasen sich vollzog, so daß der von Baethge angesichts der "Bildungsfeindlichkeit der Betriebe" (Baethge 1970, S. 248) ausgesprochene Vorschlag, "daß die Jugendlichen erst in fortgeschrittenem Alter, wenn sie zu eigener Urteilsbildung besser fähig sind, in den Betrieb eintreten" (Baethge 1970, S. 248) sollten, zwar Unterstützung verdienen würde, daß dessen Realisierung jedoch angesichts der derzeitigen Unterrichtsrealität kaum Anlaß zu übertriebenem politisch-pädagogischem Optimismus bieten würde.

Trotz der ähnlichen Funktion von familialen, schulischen und betrieblichen Sozialisationseinflüssen soll jedoch im folgenden versucht werden, ausgehend von der familialen Sozialisation die Unterschiedlichkeit der Erscheinungsformen der von den einzelnen Sozialisationsagenturen ausgehenden Einflüsse herauszuarbeiten und sie unter dem Aspekt ihrer Auswirkungen auf die politische Lern- und Handlungsfähigkeit einzuschätzen¹.

¹ Die politische Sozialisationsfunktion der peer-group und der "Bewußtseinsindustrie" werde ich unberücksichtigt lassen.

2.2.2 Zur politisch-sozialisationsgeschichtlichen Relevanz von Autoritätsrollenverinnerlichung und Aggressivität

Die politische Relevanz von Autoritätsrollenverinnerlichung und Aggressivität ergibt sich aus dem Umstand, daß das Ausmaß an Autoritätsrollenverinnerlichung in hohem Maße die Bereitschaft zu einem von individuellen Schuldgefühlen freien, nicht-normkonformen Verhalten, zu spontaner Solidarität und Handlungsbereitschaft beeinflussen dürfte.

Hoffman unterscheidet in diesem Zusammenhang drei von den elterlichen Erziehungspraktiken abhängige Grundtypen der moralischen Orientierung, den externalisierten, den konventionalistisch-rigiden und den humanistisch-flexiblen Typus¹.

Bei dem externalisierten Typus sind moralische Standards nicht verinnerlicht, da die motivationale und kognitive Orientierung an externen Sanktionen festgemacht ist. Normkonformes Verhalten hängt in diesem Falle von der äußeren Präsenz der Kontrollorgane ab. Der diesen Typus hervorbringende Erziehungsstil ist vor allem machtorientiert, wobei die dem Kinde entgegengebrachte emotionale Haltung eher widerspruchsvoll bzw. sogar ablehnend ist². Nach Brandt u.a. würde dieser Typus vermutlich der unteren Unterschicht (Randgruppen etc.) zuzurechnen sein (vgl. Autorenkollektiv 1973, S. 118).

Der Fall, daß zwar ein affektiv zuneigendes Verhalten zumindest eines Elternteils vorliegt, physische Bestrafungen jedoch überwiegen und Verhaltenserwartungen unbegründet durchgesetzt werden, ist nach Brandt u.a. am häufigsten in der Arbeiterschicht zu finden. Auch hier

¹ Vgl. hierzu Hoffman 1970, S. 336 ff.

² Die von Mayer/Schumm gezogene Schlußfolgerung auf eine "rigide Über-Ich-Struktur bei Arbeiterkindern" ist auf dem Hintergrund dieser Befunde zu relativieren (vgl. Mayer/Schumm 1973, S. 771).

dürfte vermutlich eine externalisierte Grundorientierung vorherrschen.

Der konventionalistisch-rigide Typus zeichnet sich durch ein ausgeprägtes Über-Ich aus und orientiert das Handeln an rigide verinnerlichten, nicht auf ihre soziale Funktion und Konsequenzen hin befragten Verhaltenskodizes. Normabweichung wird von diesem Typus als unmittelbare Bedrohung empfunden, wobei der strengen Beurteilung derartiger Verhaltensweisen die Funktion der Angstabwehr zukommt. Rollendistanziertes Verhalten erscheint bei diesem Typus kaum möglich. Als Disziplinierungsmittel fungieren in diesem Falle weniger die Androhung und der Gebrauch manifester Gewalt, sondern eher Techniken des Liebesentzuges. Dieser Typus dürfte daher für die untere Mittelschicht repräsentativ sein.

Bei dem humanistisch-flexiblen Typus basiert das Verhalten auf der Fähigkeit, sich autonom zwischen alternativen Verhaltensmöglichkeiten im Hinblick auf ihre sozialen Konsequenzen zu entscheiden. Er reagiert auf Normabweichung relativ angstfrei und flexibel unter Einbeziehung seiner autonomen Entscheidungskompetenz. Die in diesem Fall dominante Erziehungstechnik beruht auf der Methode kognitiver Orientierungsmuster sowie der Gewährung von Entscheidungsspielräumen und dürfte auf die obere Mittelschicht beschränkt sein.

Fragt man nach den für die Erklärung politischen Handelns relevanten Implikaten dieser Typologie, so ließen sich folgende Hypothesen formulieren:

1. Bei dem externalisierten Typus dürfte das politische Verhalten auch in den Berufsrollen weniger von internalisierten Kontrollinstanzen als von der Präsenz äußerer Kontrollen abhängig sein. Die Wahrnehmung widersprüchlicher gesellschaftlicher Realität sowie Berufsrollendistanz dürften hier infolge eines geringeren Grades an Selbstkontrolle und geringerer Über-Ich-Verinnerlichung leichter als bei dem konventionalistisch-rigiden Typus möglich sein. Zudem ist

für diesen Typus ein hohes Maß an direkter, offener Aggressivität kennzeichnend, die sich spontan und expressiv, d.h., ohne die vorgängige rationale Analyse ihrer Konsequenzen äußert (Caesar 1972, S. 102). Diese Aggressivität ist vermittelter Ausdruck der konkret-sinnlichen Erfahrung der Gewaltförmigkeit im familialen Erziehungsprozeß, die sich ihrerseits aus der Gewaltförmigkeit des Lohnarbeitsverhältnisses speist.

Nach Brandt u.a. "begünstigen Sozialisationsprozesse dieses Typus die Entwicklung subjektiver Strukturen, die sich den Arbeitsbedingungen im Bereich der unmittelbaren Produktion in der Regel fügen. Dazu kommt, daß das ... Verhalten von Arbeitereltern Konformität gerade an jenen Verhaltensmerkmalen - Ordnung, Sauberkeit, Ruhe - überprüft, die als regulative Normen in ein bestimmtes Arbeitsverhalten eingehen" (Autorenkollektiv 1973, S. 122). Ein geringes Maß an Selbstkontrolle, solidarische Interaktionsmuster sowie spontane Aggressivität könnten - Raspe weist zu Recht darauf hin - tendenziell die Grundlage für eine kollektiv-solidarische Handlungsorientierung abgeben: "Das aggressive Potential der Individuen bildet die kollektive solidarische Energie und das Widerstandspotential, der Mangel an individuellen Kontrollinstanzen ermöglicht erst, sie durch die Instanz der kollektiven Kontrolle zu ersetzen" (Raspe 1973, S. 235).

Mitscherlich stellt dem gegenüber zwar fest, daß mit der Über-Ich-Bildung "neben der möglichen Hemmung durch terroristische Forderungen die Selbständigkeit des Menschen erst ermöglicht" (Mitscherlich 1966, S. 32) wird; wegen der Tatsache jedoch, daß Mitscherlich kaum definiert, was er unter Selbständigkeit versteht - ob die Beherrschung individueller Rollenqualifikationen oder Autoritätsrollenverinnerlichung - kann die Frage, ob diese Form von "Selbständigkeit"

zu den Voraussetzungen kollektiven Handelns gehört, nicht beantwortet werden. Anzunehmen ist, daß die Verfügung über ausdifferenzierte Rollenqualifikationen sowie kommunikative und interpretative Kompetenz die Transponierung expressiver in instrumentelle Aggressivität fördern würde; expressive Aggressivität würde dann ihre psychische, der Angstabwehr dienende Funktion verlieren¹ und die Irrationalismen in politischen Handlungsprozessen reduzieren.

Es wäre die Hypothese zu prüfen, ob im Bereich der beruflichen Bildung dieser Typus nicht relativ häufig durch handwerklich-gewerbliche Lehrlinge repräsentiert ist, die vermutlich weitgehend der Unterschicht entstammen dürften.

2. Für den konventionalistisch-rigiden Typus ist weniger die spontan-expressive Aggressivität kennzeichnend, als vielmehr ein hohes Maß an "Phantasieaggression" (Caesar 1972, S. 103) sowie an "Aggressionsangst" (Caesar 1972, S. 103).

Er ist nach Brandt u.a. sozial gut angepaßt und sieht gesellschaftliche Verhaltenserwartungen nicht unter dem Aspekt ihrer sozialen Entstehung als von außen gesetzte Normen, sondern als Produkt individueller, selbstverantworteter Wertentscheidungen (Autorenkollektiv 1973, S. 124).

Wenn die Bereitschaft zu spontaner Solidarität und kollektivem Handeln ein hohes Maß an Berufsrollendistanz, Flexibilität und Angstfreiheit voraussetzt, so sind gerade diese Qualifikationen bei diesem Typus infolge eines hohen Angstpotentials und hoher Normkonformität schwer zu erreichen. Nach Mayer/Schumm ist für diesen Typus kennzeichnend "eine zukunfts-

¹ Raspe stellt zu Recht fest, daß "in ihrer individuellen Form ... die direkte Aggressivität der Angstabwehr" diene (Raspe 1973, S. 235).

orientierte, beruflichen Aufstieg anstrebende, von der Aufgabe her motivierte und an verinnerlichten Gütekriterien sich ausrichtende individuelle Leistungsorientierung ... Gesellschaftliche Ungleichheiten und verschiedene Lebenschancen werden, insbesondere, weil sie meist als individuelle erfahren werden, auf mangelnde persönliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückgeführt" (Mayer/Schumm 1973, S. 772). Unter diesem Aspekt würde solidarische Handlungsorientierung nur schwer zu erreichen sein, zumal die expressive Aggressivität entfällt. Jedoch würde an dieser Stelle - bräuchte man klassenanalytische Überlegungen in die Analyse ein - deutlich, daß der Widerspruch zwischen subjektiven Aufstiegsillusionen und objektiv verringerten Aufstiegsmöglichkeiten - sofern als kollektives Schicksal erfahren - stark internalisierte Orientierungsmuster zurückdrängen könnte.

Nach Brandt u.a. sind Lehrlinge dieses Typus "vermutlich für die Sozialisation in typische Berufe unterer Mittelschicht - vor allem im kaufmännisch-verwaltenden - besonders gut vorbereitet" (Autorenkollektiv 1973, S. 124). Die Frage stellt sich, ob dieser Typus nicht bereits derzeit bei kaufmännischen Lehrlingen häufig repräsentiert ist.

3. Der dritte Typus dürfte vor allem die psychische Disposition zu autonomen politischem Handeln in Berufsrollen besitzen, wie z.B. als Jugendvertreter, Betriebsrat, Vertrauensmann, Gewerkschaftsfunktionär, da er über ausgeprägte Ich-Stärke und ein hohes "Selbstbehauptungs- oder Durchsetzungsvermögen" (Caesar 1972, S. 104) verfügt. Nach Caesar zeichnet er sich aus durch eine mehr "rationale Orientierung an den internalisierten moralischen Standards, die ihm andererseits die Chance bietet, sich von ihnen autonom distanzieren und sie damit flexibel in Handlungs-

situationen hineinzutragen" (Caesar 1972, S. 89).

Nach Brandt u.a. ist ein sich darin ausdrückendes "ausgewogenes Verhältnis von Anerkennung sozialer Normen und gleichzeitiger kritischer Distanz zu diesen Normen ... die Basis für die Fähigkeit, soziale Interaktion mit einem Maximum an subjektiver Bedürfnisbefriedigung zu verbinden" (Autorenkollektiv 1973, S. 125). Darüberhinaus ist dieser Typus gekennzeichnet "durch die Tendenz zu instrumenteller, realistischer Aggression, die sich im offenen Verhalten eher indirekt als direkt und gewöhnlich eher in psychischer und physischer Form äußern wird" (Caesar 1972, S. 104). In Berufsrollen kann diese Tendenz die Grundlage für berufliche Autonomie bilden, basierend auf einer "Form von Aggressivität ... die zu sozial konstruktiven Fähigkeiten und Dispositionen verarbeitet worden ist, die notwendig sind für Beherrschung von sozialen Situationen und Durchsetzung individueller Ziele" (Caesar 1972, S. 104). Wie bereits angedeutet, könnte dieser Typus unter dem Aspekt seiner psychischen Disposition vor allem autonome politische Handlungsfähigkeit besitzen. Jedoch wird in diesem Zusammenhang die Relevanz klassenanalytischer Kategorien zur Erklärung politischen Handelns deutlich, denn die diesen Typus hervorbringenden Erziehungspraktiken sind eher in der oberen Mittelschicht verbreitet. Da sich der Typus nicht allein durch autonome Handlungsfähigkeit auszeichnet, sondern auch durch "Wettbewerbsfähigkeit, Tendenzen zur Führung und Kontrolle anderer und vielleicht Leistungsmotivationen" (Caesar 1972, S. 104), wäre ihm hypothetisch eine ausgeprägte Aufstiegsorientierung zu unterstellen, welche die autonome politische Handlungsfähigkeit im Sinne seiner individuellen Karriereinteressen instrumentalisieren und die k o l l e k t i v e politische Handlungsbereitschaft reduzieren würde.

Nach Brandt u.a. werden "bei Lehrlingen mit solchen subjektiven Strukturen ... spezifische Anpassungsschwierigkeiten vor allem dann zu erwarten sein, wenn in der Lehre regulative Normen und normative Orientierungen rigide durchgesetzt und Kenntnisse und Fertigkeiten ohne Bezug zu theoretischen Zusammenhängen eingeübt werden" (Autorenkollektiv 1973, S. 126). Vermutlich dürfte jedoch an berufsbildenden Schulen dieser Typus unterrepräsentiert sein; zu fragen wäre, ob er derzeit durch den typischen Gymnasialschüler repräsentiert wird. Solidarische Handlungsbereitschaft könnte dann auch bei diesem Typus entstehen, wenn über die Frustration von Aufstiegserwartungen, über die Erfahrung realer Widersprüchlichkeiten im Ausbildungsprozeß¹ eine allen Schülern gemeinsame Interessenidentität hergestellt und langfristig abgesichert werden könnte.

2.2.3 Zur politisch-sozialisationsgeschichtlichen Relevanz der Wahrnehmungsstruktur

Die Möglichkeit, diese Erfahrung zu machen, hängt freilich wiederum in hohem Maße von der Wahrnehmungsstruktur der Individuen ab. Die Struktur der Wahrnehmung sozialer Realität ist bereits in früher Kindheit dadurch gekennzeichnet, daß in der Auseinandersetzung mit der stofflich-gegenständlichen Umwelt die in den Tauschwert-Gebrauchswerteigenschaften der Ware zum Ausdruck kommenden objektiven Widersprüchlichkeiten in der subjektiven Wahrnehmung nicht repräsentiert sind. Denn die am Gebrauchswert festgemachten konkret-figürlichen Eigenschaften einer Ware werden ihrer Tauschwert-eigenschaft subsumiert, obwohl der Tauschwert einer Ware in ihr selbst sinnlich nicht wahr-

¹ Vgl. Abschnitt 3.3.2. Die Auswirkungen einer Verschärfung des numerus clausus an Universitäten wären unter diesem Aspekt genau zu verfolgen.

nehmbar ist. Er ist ein Maßstab, der den zur Produktion dieses Gegenstandes durchschnittlich benötigten Arbeitsaufwand ausdrückt und kann von dem je konkreten Gebrauchswert einer Ware beträchtlich abweichen. So können "'Wert' und 'Preis' scheinhaft-unmittelbar zu Momenten von gebrauchswertbedingten Gegenstandsbedeutungen ... werden" (Holzkamp 1973, S. 214).

Auf der Basis der Tauschwertabstraktion nimmt auch das Verhältnis des bürgerlichen Individuums zum Geld bereits beim Kind pervertierte Formen an. In der Wahrnehmung des Kindes stellt sich das Geld allein als allgemeines Tauschmittel dar, als Äquivalent und Maßstab für scheinbar reale Eigenschaften der Gegenstände, d.h., das Kind lernt im Sozialisationsprozeß, das Geld als ein omnipotentes Mittel zu betrachten, um jedes Ding, das einen Preis hat, als sein Eigentum zu erwerben¹. Der Warenfetisch ist damit im Geldfetisch auf die Spitze getrieben und die "Zufälligkeiten, Inkonsistenzen, Widersprüchlichkeiten des Geldmaßstabes" (Holzkamp 1973, S. 219) werden in der subjektiven Wahrnehmung nivelliert.

Politische Relevanz gewinnt diese Form verzerrter Realitätswahrnehmung dadurch, daß diese Struktur der Wahrnehmung im Gegensatz zu den verinnerlichten Einstellungsmustern und Identifikationsobjekten direkt die individuelle Reaktion auf Realität bestimmt und beispielsweise eine entscheidende Barriere für Konsumrollendistanz darstellen könnte.

Jedoch bezieht sich die verzerrte Wahrnehmung sozialer Realität nicht allein auf die Wahrnehmung von Waren, sondern auch von Personen. D.h., daß die durch den Besitz von Geld vermittelte Verfügungsmacht von Personen über Gegenstände, das "Geldhaben" (Holzkamp 1973, S. 222), das

¹ Von Walt Disney wurde dieses sich u.a. im verbreiteten Lotto- und Totospiel ausdrückende Syndrom in der Figur des märchenhaft reichen aber krankhaft geizigen Onkel Dagobert versinnbildlicht.

"in Wirklichkeit ein am Geldquantum gemessenes, dem wirklichen Menschen 'äußerliches' Attribut ist", "als 'natürliche', dem Menschen wirklich zukommende Eigenschaft wahrgenommen" wird (Holzkamp 1973, S. 223). Dieser Umstand wird insbesondere dadurch politisch-sozialisationsgeschichtlich relevant, daß die durch den Geldfetisch strukturierte Form der Wahrnehmung auch die Wahrnehmung sozialer Ungleichheit bestimmt. So gewinnen die ökonomischen Kategorien "arm" und "reich", da sie als dem realen Menschen zugeschriebene Eigenschaften interpretiert werden, unversehens eine persönlich-moralische Dimension: "Reich" wird mit "gut", "arm" mit "schlecht" identifiziert. Ebenso wie im Produktionsbereich die Dimension der Herrschaft - wie oben gezeigt - privatisiert wird, so wird auch gesellschaftliche Ungleichheit im Distributionsbereich zwar wahrgenommen, jedoch personalisiert und ihrer gesellschaftlichen Implikate entkleidet. Die Tatsache, daß "Armut" bzw. "Reichtum" stets als individuell verursachte und verantwortbare Eigenschaften der Menschen erscheinen, hat zur Folge, daß "Armut" bzw. "Reichtum" nicht als Wirkung, sondern als Ursache gesellschaftlicher Widersprüche interpretiert werden und verdeckt den Befund, "daß die Unterschiede zwischen 'Armen' und 'Reichen' in ihrer Maßlosigkeit von einer Größenordnung sind, die jedes 'menschliche' Maß, nach welchem Fähigkeits- oder Eigenschaftsunterschiede von Individuen bestimmt werden könnten, radikal überschreitet" (Holzkamp 1973, S. 223).

Nun weist Holzkamp überdies darauf hin, daß der Schein der individuellen Verursachung gesellschaftlicher Ungleichheit in der Wahrnehmung als solcher nicht zu durchbrechen ist, da diese stets an das auf den "sinnlich gegebenen Einzelfall" (Holzkamp 1973, S. 232) bezogene anschauungsnahe Denken geknüpft ist. Ein derartiges Denken wird in der Analyse sozialer Realität jedoch kaum auf die Wesensform gesellschaftlicher Un-

gleichheit verstoßen können, sondern stets auf der phänomenologischen Ebene verharren und allein personalisierend nach den Ursachen individueller Armut bzw. individuellen Reichtums fragen. Als Alternative bleibt bei einem derartigen Frageansatz freilich lediglich, ob Armut bzw. Reichtum durch individuell verantwortbare Faktoren (Begabung, beruflich-geschäftlicher Erfolg etc.) oder durch exogene, gesellschaftlich bedingte Momente (Erziehung etc.) entstehen. Da mit dieser Frage allenfalls derivative Tatbestände erfaßt werden, verweist Holzkamp zu Recht darauf, daß bereits die personalisierende, individualisierende Form einer derartigen Fragestellung falsch ist (Holzkamp 1973, S. 228).

Um auf die Wesensform gesellschaftlicher Erscheinungen vorzustoßen, ist die Ebene des anschauungsnahen Denkens zu verlassen, denn "von der Wahrnehmung und dem anschaulichen 'Beispiel'-Denken führt kein direkter Weg zu der Einsicht, daß die kapitalistische Gesellschaft zu ihrer Selbsterhaltung den Antagonismus zwischen Lohnarbeit und Kapital aufrechterhalten muß, womit der Gegensatz zwischen wachsendem Reichtum und relativer Verarmung sich notwendigerweise permanent reproduziert" (Holzkamp 1973, S. 231)¹.

Diese Einsicht wird freilich auch nicht durch "orientierende Erkenntnistätigkeit" (Holzkamp 1973, S. 336 ff) vermittelt, da diese in historischer Bewußtlosigkeit an die Entwicklung von Problemlösungsstrategien im Rahmen einer unbegriffenen gesellschaftlichen Totalität gebunden bleibt. Es ist daher nach den kognitiven Voraussetzungen zu fragen, um konkret-sinnliche Wahrnehmungen und Erfahrungen in ihrer Widersprüchlichkeit und historischen Formbestimmtheit interpretieren, verorten und verarbeiten zu können.

¹ Hervorhebungen von mir nicht übernommen, H. K.

Mit dieser Frage werden wir auf die Fähigkeit zum "begreifenden Erkennen" verwiesen, das "sich selbst in seiner Geprägtheit durch die gesellschaftlichen Strukturen" (Holzkamp 1973, S. 369)¹ erfasst und in dem "praktisch zum Bewußtsein gebracht (ist), daß der Erkennende einerseits empirisches Subjekt des Erkennens ist, aber andererseits als gesellschaftlicher Mensch ein Moment der zu erkennenden Wirklichkeit bürgerlicher Lebensverhältnisse darstellt" (Holzkamp 1973, S. 369). Deutlich wird damit, daß im begreifenden Erkennen "Gesellschafts-erkenntnis immer auch Selbsterkenntnis impliziert und umgekehrt" (Holzkamp 1973, S. 369). Dabei kann der Erkenntnisprozeß die gesellschaftliche Totalität nicht unvermittelt in ihrer Ganzheit analysieren, sondern muß - gleichsam vom Abstrakten zum Konkreten aufsteigend (Marx) - "durch abstraktives Herausheben jeweils besonderer Züge der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmte Aspekte als klärbare oder lösbare Probleme akzentuieren" (Holzkamp 1973, S. 372).

Damit soll erreicht werden, daß einerseits "an den vorgefundenen mehr oder weniger vermittelten Widerspruchsverhältnissen der Alltagspraxis" (Holzkamp 1973, S. 390) angesetzt werden kann, um diese mit Hilfe der Begrifflichkeit politisch-ökonomischer Denkmuster zu verallgemeinern, daß andererseits aber politisch-ökonomische Erkenntniskategorien ständig auf die Praxis in alltäglichen Lebenszusammenhängen bezogen werden können (Holzkamp 1973, S. 390).

Die in 3.2.9 explizierte Funktion politisch-ökonomischer Denkmuster ist in diesem Zusammenhang zu sehen.

¹ Hervorhebungen von mir nicht übernommen, H. K.

2.2.4 Zur politisch-sozialisationsgeschichtlichen Relevanz von Angst

Das Phänomen der Angst in der kapitalistischen Gesellschaft ist von zentraler Bedeutung. Bürgerliche Herrschaft stützt sich zwar nicht mehr auf unmittelbaren Terror, sondern garantiert den relativen "Klassenfrieden" durch legislative Maßnahmen der Integration (Sozialgesetzgebung) oder Repression (Notstandsgesetzgebung); trotzdem ist Angst ein wesentliches Moment kapitalistischer Herrschaft.

Angst entsteht in der kapitalistischen Gesellschaft vor allem in der Kernfamilie. Hier muß das heranwachsende Individuum lernen, auf wesentliche Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung zu verzichten, indem es wichtige Bedürfnisse nicht erst auf der Interpretations- und Realisierungsebene, sondern bereits auf der Wahrnehmungsebene unterdrückt und verdrängt. "Die zunehmende Umklammerung des individuellen Daseins beginnt früh und beängstigend. Nicht nur empfindet das Kind die in den Erziehungs- und Aufzuchtsp Praktiken tief verwurzelten Strafprozeduren mit wenig gemilderter Todesangst: Überhaupt führt die totale Abhängigkeit gerade des Kleinstkindes von der Zuwendung der Erwachsenen zu traumatisierenden Erfahrungen, weil eine komplette Verzahnung von Bedürfnis und Befriedigung nicht möglich ist und bei noch nicht erworbener Frustrationstoleranz jeder vorübergehende Hungerzustand des Säuglings zur vitalen Katastrophe gerät" (Brückner 1972, S. 111). Diese in früheren Sozialisationsphasen erlebte Versagung existentieller Bedürfnisse im familialen Gewaltzusammenhang setzt sich - insbesondere in dem durch machtorientierte Erziehungstechniken gekennzeichneten Erziehungsmilieu der Unterschicht - auch später fort, da sich in der familialen Interaktionssituation das am Arbeitsplatz erfahrene Gewaltverhältnis ständig reproduziert.

Zu unterscheiden gilt es in diesem Zusammenhang zwischen realer und neurotischer Angst. Während es sich im Falle der Realangst um die Angst vor einer real erlebten äußeren Gefahr (Strafen etc.) handelt, sind im Falle der neurotischen Angst die elterlichen Sanktionsmechanismen vom Kind verinnerlicht (Duhm 1973, S. 16).

Vermutlich wird sich infolge einer Veränderung der Erziehungsstile Realangst in zunehmendem Maße in neurotische Angst transformieren, ausgehend von der Hypothese, daß "im Interesse einer optimalen Verwertung der Ware Arbeitskraft ... ein sich selbst kontrollierender Menschentypus, der nach internalisierten Güte- und Leistungsmaßstäben handelt, den Anforderungen moderner Arbeitsformen funktionaler (ist), als ein durch affektive Konflikte gekennzeichnet, aggressiver, nur aufgrund der Antizipation von Strafe arbeitender Typ" (Oesterreich 1974, S. 30 f)¹.

Bisher ist der Typus der Realangst wohl eher der Unterschicht zuzurechnen, wo das Kind sich - wie Oesterreich in seiner Autoritarismusstudie ausführt - infolge der eigenen Orientierungslosigkeit und Ohnmacht mit der subjektiv erlebten Allmacht und Stärke der Eltern zu identifizieren versucht, wobei freilich gleichzeitig die Eltern infolge der Nichtberücksichtigung seiner Bedürfnisse das Kind frustrieren und in ihm Aggressionen erzeugen. Diese führen indes zu einer ständigen Angst vor Strafe. Angst hinwiederum resultiert in "rigidem Verhalten, ängstlicher Abwehr neuer, vielleicht nicht zu bewältigender Situationen und (in) einem negativen Selbstbild als Folge von Mißerfolgen aufgrund eigener Kognitionen. So entsteht ein *circulus vitiosus* zwischen angstgenerierenden mangelnden Umweltstrukturierungen und zu mangelnder Umweltstrukturierung führender Angst" (Oesterreich 1974, S. 43)².

¹ Vgl. auch S. 37 f.

² Vgl. hierzu Abschnitt 3.2.9.

Beim konventionalistisch-rigiden Typus der Mittelschicht ist das vorhandene Angstpotential weniger explicit, sondern läßt sich aus den "antizipierten Vermeidungsreaktionen" (Oesterreich 1974, S. 43) erschließen, d.h., das Kind geht angstauslösenden Situationen dadurch aus dem Weg, daß es sich rigide an die von den Eltern vorgeschriebenen Orientierungsmuster hält¹.

Das angstbesetzte Autoritätsverhältnis zwischen Eltern und Kindern verselbständigt sich, führt in der Schule - wie bereits erwähnt - zu einer Projektion der Elternautorität auf den Lehrer und bewirkt eine Erhöhung des Angstpotentials. Dieses Angstpotential wird durch die ständige Gefahr, daß der Tauschwert der geleisteten Lernarbeit als "nicht ausreichend" veranschlagt wird, stets von neuem stabilisiert und damit die adäquate psychische Disposition zur funktionalen Integration in einen fremdbestimmten schulischen Lern- und betrieblichen Produktionsprozeß geschaffen. Die qua Amtsautorität gegebene Verfügungsmacht des Lehrers über den Schüler korrespondiert mit der aus dem Eigentum an Produktionsmitteln sich herleitenden Verfügungsmacht über die Ware Arbeitskraft im Beschäftigungssystem. Auch dieses, sich in einer strikten Rollentrennung zwischen Lehrern und Schülern ausdrückende Machtgefälle mobilisiert ein hohes Angstpotential.

Die neurotische Angst erscheint aber nicht allein als Angst vor der Autorität des Lehrers, sondern auch als Angst vor dem Mitschüler, der sich dem einzelnen stets als Konkurrent im Wettkampf um soziale Anerkennung und

¹ In seiner Revision des klassischen Autoritarismuskonzepts kommt Oesterreich zu dem Schluß, daß dieser "rigide Konventionalist" den "'klassisch Autoritären' mit seiner im Spannungsfeld von lustvoller Unterordnung und aggressiver Machtausübung stehenden Psyche, seiner emotionalen Mobilisierbarkeit gegen Andersdenkende und damit Einsetzbarkeit für imperialistische Expansionsbestrebungen" etc. (Oesterreich 1974, S. 30) ersetze.

Notenquanten darstellt. Hier entsteht die ständige Angst vor einem Verlust von Sozialprestige und Sympathie, da die Tauschwertabstraktion auch die sozialen Beziehungen der Individuen untereinander überlagert.

Die ständige Mobilisierung der Angst im Erziehungs- und Qualifizierungsprozeß führt zu einem verstärkten Bemühen um Normkonformität und lähmt innovatives, auf kalkuliertem Risiko basierendes politisches Handeln bzw. lenkt dieses - insbesondere in gesellschaftlichen Krisensituationen - in die Richtung, die ein hohes Ausmaß an Angstreduktion und Sicherheit verspricht.

So wurde bereits früher darauf verwiesen, daß eine Veränderung des materiellen Lebenszusammenhanges durch Streiks, Strukturkrisen, soziale Unruhen sowie Veränderungen im Arbeitsprozeß etc. eine einen Erkenntnis- und Handlungsdruck hervorbringende "kognitive Dissonanz" auslöst, da die herkömmlichen Einstellungs-, Interpretations- und Orientierungsmuster in Widerspruch zur veränderten Lebenssituation geraten sind. Der die Auflösung der "kognitiven Dissonanz" intendierende Erkenntnis- und Handlungsdruck führt im Falle eines angstorientierten Handelns zu einem starren Festhalten an überkommenen, vertrauten und regressiven Verhaltensklischees und verstärkt tendenziell die politischen Strömungen und Gruppierungen, deren objektives Interesse auf die Erhaltung bestehender Produktions- und Eigentumsverhältnisse gerichtet sind. Angst verhindert zwar nicht die Wahrnehmung widersprüchlicher gesellschaftlicher Realität, mobilisiert jedoch Abwehrmechanismen gegen die Reflexion der aus dieser Wahrnehmung sich ergebenden Konsequenzen und führt zur Desavouierung der eigenen objektiven Interessen¹.

¹ Negt verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung, die der Bewußtmachung der politischen Implikate subjektiver Interessen beizumessen ist: "Nur die Politisierung der unmittelbaren Interessen kann den Massen in Unsicherheitssituationen die Angst nehmen, alles zu verlieren. Werden diese Interessen nicht auf revolutionäre Umwälzungen hin strukturiert,

2.2.5 Zur politisch-sozialisationsgeschichtlichen Relevanz der sprachlichen und Lernstil-Vor- aussetzungen

Die sprachlichen Sozialisationsvoraussetzungen der Berufsschüler sind sowohl im Hinblick auf die Erweiterung der Verfügung über bewußtes Handeln als auch hinsichtlich der Befähigung zur Interpretation und Generalisierung von unmittelbarer und mittelbarer Erfahrung von Relevanz.

So sind soziale Interaktionen in Erziehungsprozessen immer symbolisch vermittelt. Dabei besteht das sprachliche Symbolgefüge aus einem komplexen Regelsystem von Wortbedeutungen und grammatikalischen Strukturen, die vorwiegend in den Interaktionsprozessen während der familialen Sozialisation erworben werden, d.h., sprachliche Symbole erscheinen als "Elemente der menschlichen Interaktion" (Lorenzer 1971, S. 38), die sich als Vermittlungsagentur an die Nahtstelle zwischen Denken und Handeln schieben und die Verknüpfung von Bewußtsein und Verhalten herstellen. "Diese Verknüpfungen leistet" - wie Lorenzer in seiner Kritik an der Psychoanalyse feststellt - "das Symbol als Sprache. In der Bildung von Symbolen gewinnt der Mensch das Terrain der Sprachlichkeit. Symbole als Elemente von 'Sprache' verklammern Denken und Handeln, indem sie zugleich Interaktion wie Kommunikation regulieren" (Lorenzer 1971, S. 38). Da sich verzerrte Kommunikation gleichzeitig als verzerrte Interaktion erweist, hätte eine um die Herstellung der Kongruenz von Bewußtsein und Verhalten bemühte interaktionistische Berufserziehung einen zentralen Ansatzpunkt auf der Ebene der "Sprachoperationen" (Lorenzer 1971, S. 39), denn: Sprache erweist sich als das einzige

so kommt die in Krisensituationen entstehende Angst, die mit mangelndem Selbstbewußtsein eigener Aktivität verbunden ist, in der Regel der Rechten, bestenfalls den bürokratischen Arbeiterorganisationen zugute" (Negt 1972, S. 11). Empirisch evident wurde diese These in einer Umfrage des Instituts für Demoskopie in Allensbach (vgl. Der Spiegel, 16, 1974).

Medium, den verschütteten Rollentext in das Bewußtsein zurückzuholen und das Rollenhandeln wieder verfügbar zu machen. Sprache erscheint damit als unabdingbare Voraussetzung, die in Abschnitt 3.1.2 genannten Distanzierungsleistungen zu erbringen. Das gilt nicht nur für das jeweils aktualisierte situative Rollenhandeln, sondern bezieht sich auch und vor allem auf die im Sozialisationsverlauf eingeschliffenen Rollenklischees. Diese Klischees "stammen von symbolischen Repräsentanzen ab, die im Sozialisationsprozeß gebildet - und im Vorgang der Verdrängung 'exkommuniziert', d.h., aus der Kommunikation in Sprache und Handeln ausgeschlossen wurden" (Lorenzer 1970, S. 79). Da sich der Ausschluß dieser Klischees freilich nur auf die kommunikative Ebene bezieht, können sie sich auf der Verhaltensebene um so unkontrollierter entfalten. Der Unterschied zwischen klischeebestimmtem und symbolvermitteltem Handeln besteht nach Lorenzer vor allem darin, daß das erstere als "Teilhabe an einem Aktionsgefüge, d.h., einer 'Szene' zu bezeichnen (ist), wobei sich das Spiel über die Köpfe der Individuen hinweg durchsetzt. Symbolvermitteltes Handeln dagegen ist ein Verhalten, bei dem Individuen auf die Kommunikation begründenden Repräsentanzen reflektieren können. Hier ist die Fähigkeit ungebrochen, die im Sozialisationsprozeß erworbenen Regulatoren in den Blick zu nehmen. Symbolvermitteltes Handeln setzt den Besitz eines Systems signifikanter Gesten, d.h., es setzt eine Sprache voraus" (Lorenzer 1970, S. 89 f). Berufserziehung vermag nicht die verzerrte Sozialisation ihrer Adressaten in ihrer psychoanalytischen Dimension dadurch reversibel zu machen, daß sie durch "szenisches Verstehen" (Lorenzer 1971, S. 36) den "verschütteten Sinnzusammenhang des aktuell determinierten infantilen Dramas" (Lorenzer 1971, S. 36) wiederherzustellen versucht. Sie kann aber versuchen, durch Kritik der "konkret vorgefundenen Sprachverwirrung" (Lorenzer 1971, S. 36) klischeebestimmtes Verhalten in den Bereich

sprachlicher Verfügung einzubringen, den Bereich symbolvermittelten Handelns auszuweiten und die Fähigkeit zu fördern, spezifische, "im Sozialisationsprozeß erworbene Regulatoren in den Blick zu nehmen" (Lorenzer 1970, S. 90), d.h., auf der Symbolebene Selbstreflexion und Selbsterfahrung zu ermöglichen; denn Sprachverstümmelung ist nicht nur Resultat des "infantilen Dramas", sondern wird auch in der sekundären Sozialisation ständig neu reproduziert: "Nicht nur das Kind des Arbeiters, auch er selbst erfährt ständig systematische Verzerrungen und Verstümmelungen" (Lorenzer 1971, S. 53).

Berufserziehung als symbolisch-interaktionistisches Handeln muß als Sprachkritik sich nicht nur richten auf sozialisationsgeschichtlich eingeschliffene Rollenklischees, sondern gleichzeitig abzielen auf **K r i t i k s y s t e m a t i s c h v e r s t ü m m e l t e r P r a x i s**, wobei Sprachverstümmelung der Unterschichten (im Sinne der 'restricted codes') ebenso darunter fällt, wie die Zeichenperfektion einer (von emotionaler Basis abgetrennten) technisch-instrumentellen Operation" (Lorenzer 1971, S. 52). Hinzuzufügen wäre, daß offenbar für die Arbeiterschicht die sich im restriktierten Kode manifestierende Sprach- und Praxisverstümmelung zuträfe, während der Sprachgebrauch der Angestelltengruppen vermutlich eher als entemotionalisierte "Zeichenperfektion" (Lorenzer 1971, S. 52) zu charakterisieren wäre.

Die systematische Verzerrung der Sprache im Prozeß gesellschaftlicher Arbeit stellt sich gleichzeitig dar als Deformation des Bewußtseins vom Sinn der eigenen geschichtlichen Lage. So weist Negt in diesem Zusammenhang darauf hin, "daß der Mangel an verbaler Differenzierung des Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses und die geringe Fähigkeit, den Ursprungssinn eines Wortes durch definitorische Festlegungen zu modifizieren ..., den Arbeiter in eine Gefangenheit und Abhängigkeit vom

sprachlichen Ausdruck zwingen, die im Maße der Entfernung seines Denkens von der unmittelbar erfaßbaren Erfahrungswelt des Arbeitsplatzes zunimmt" (Negt 1971, S. 62). Diese Abhängigkeit bezieht sich freilich nicht nur auf die Unfähigkeit zur verbalen Differenzierung, sondern auch auf das Fehlen angemessener Deutungsschemata. Auch in diesem Zusammenhang ist den Kategorien der politischen Ökonomie eine Schlüsselfunktion zuzuweisen¹.

Hinsichtlich der Fähigkeit zu verbaler Differenzierung unterscheidet Bernstein zwischen zwei von subkulturell-familialen Rollensystemen abhängigen Sprachkodes, dem elaborierten und dem restringierten Kode (Bernstein 1970). Der vor allem in der Unterschicht gesprochene restringierte Kode zeichnet sich durch eine hohe Kontextabhängigkeit des Gesagten aus, d.h., die Verständigung vollzieht sich "auf der Folie der von den Sprechern gemeinsam geteilten Voraussetzungen, gegenüber dem Satz von gemeinsam geteilten Interessen und Identifikationen, gegenüber dem System der geteilten Erwartungen" (Bernstein 1970, S. 107). Damit werden die Sprechenden der Notwendigkeit enthoben, ihre individuellen, je spezifischen verbalen Planungen situationsadäquat auszuarbeiten und zu explizieren. Der Kode entwickelt sich vor allem da, "wo die Form der sozialen Beziehungen auf einem ausgedehnten Set von gemeinsam geteilten Identifikationen ... basiert" (Bernstein 1970, S. 107). Zudem werden neue Informationen weitgehend durch extraverbale Kommunikationskanäle wie Gestik, Mimik etc. vermittelt, d.h., die Kommunikationsform ist von höherer Bedeutung als der Kommunikationsgehalt. Die subkulturelle, diesen Kode hervorbringende Kommunikationsstruktur ist durch Statusorientierung gekennzeichnet, und die intrafamiliale Entscheidungskompetenz ist weitgehend durch die Eltern monopolisiert (Bernstein 1970, S. 122). Eine Rück-

¹ Vgl. dazu Abschnitt 3.2.9.

koppelung der Interaktionen zwischen Eltern und Kindern findet in einer statusorientierten Kommunikationsstruktur kaum statt, die Rollenübernahme erfolgt mechanisch und wenig flexibel.

Der vor allem in der Mittelschicht gesprochene elaborierte Kode erlaubt die Ausdifferenzierung individueller verbaler Planungsstrategien, Erfahrungen können auch den Nichtmitgliedern der subkulturellen Bezugsgruppen verständlich gemacht werden, die extraverbale Kommunikationskanäle spielen eine relativ geringe Rolle. Die ihn hervorbringenden intrafamilialen Kommunikationsmuster in der Mittelschicht sind eher person- als statusorientiert, es besteht demnach eine relativ ausdifferenzierte, flexible, die Repräsentation der eigenen Identität fördernde Rollenstruktur, die ein hohes Maß an Rückkoppelung erlaubt. Der Planungsprozeß erfordert mehr Zeit als beim restringierten Kode, denn "die Verzögerung zwischen Impuls und verbalem Signal ist im Falle des elaborierten Codes durch einen ausgedehnten Prozeß der Selbstkorrektur vermittelt" (Bernstein 1970, S. 12 f), d.h., der Sprecher erhebt sich und seine Sprache selbst zum Gegenstand der Reflexion.

Auf dem Hintergrund der Tatsache, daß insbesondere im Bereich der Einzelhandels- sowie gewerblichen Lehrlinge viele Schüler aus der Unterschicht kommen, finden sich bei Riessmann folgende Hinweise:

- Kinder aus der Unterschicht lernen leichter durch konkrete, praxisbezogenen Aktivitäten als durch abstrakt-verbale Kommunikation.
- Lernprozesse müssen bei Arbeiterkindern durch Beispiele ergänzt werden, wenn sie zu Schlußfolgerungen gelangen wollen.
- Arbeiterkinder verallgemeinern mehr durch induktive als durch deduktive Prozesse.
- Die inhaltliche Dimension eines Problems wird als wichtiger angesehen, als seine formale Dimension.

- Lernen vollzieht sich bei Kindern der Arbeiterschicht eher durch soziale Erfahrungen als durch abstrakte, verbale Kommunikation (Riessmann 1962, S. 65).

Während die aus den Lernstilvoraussetzungen der Schüler zu ziehenden didaktischen Schlußfolgerungen relativ naheliegend sind und im Abschnitt 3.2 berücksichtigt werden, lassen sich über die Relevanz der Sprachformen für politisches Lernen und Handeln keine eindeutigen Aussagen machen.

So weist Bernstein darauf hin, daß Aussagen des restringierten Sprachtypus unstrukturierte Situationen nicht zu strukturieren vermögen, da die Sprachformen bereits weitgehend vorstrukturiert sind und nicht situationsadäquat umformuliert werden können¹. Die Unfähigkeit, individuelle Erfahrungen und Intentionen sprachlich zu artikulieren, führe in bestimmten Situationen zu einem Ansteigen des Angstpegels, Angst aber reduziert - wie bereits betont - emanzipatorische politische Lern- und Handlungsfähigkeit. Andererseits sei festzustellen, daß der restringierte Kode Solidarität und "Loyalität gegenüber der Gruppe, ihren Ambitionen und Zielen" fördere. Die Solidarität "schafft eine warme, vitale und alles umschließende Form sozialer Beziehung" (Bernstein 1970, S. 53), die - wie Oevermann unter Bezugnahme auf Durkheim feststellt - dem Muster der "mechanischen Solidarität" gleicht (Oevermann 1969, S. 333). Es handelt sich dabei um Sozialbeziehungen, "die nach traditionalistischen Normen kontrolliert werden; in extremer Form ver-

¹ Der vorgestanzte Charakter des öffentlichen Sprachgebrauchs, seine mangelnde analytische Schärfe, der geringe Differenzierungsgrad und seine konservierende Wirkung wird sehr illustrativ in der Form deutlich, in der sich Arbeiter in der Studie von Kern/Schumann auf die Frage nach ihrer Arbeitszufriedenheit äußern: "Zufrieden, in etwa ja. Man muß ja zufrieden sein. Das Leben geht ja weiter." "Zufrieden muß man ja sein, sonst hat man nichts. Wenn man bummeln geht, hat man ja nichts." "Muß ja wohl zufrieden sein ... was soll einer sagen ... ob wir zufrieden sind, arbeiten müssen wir ja so oder so" (vgl. Kern/Schumann, a.a.O., S. 187).

laufen sie ritualisiert. Die Rollenerwartungen können individuell nicht modifiziert werden. Die an diesen Sozialbeziehungen teilnehmenden Individuen konvergieren in der sozialen Definition der Situation, ihre Identität ist durch Gruppenzugehörigkeit und durch Konformität mit den Gruppennormen vollständig bestimmt, sie wird als solche von den übrigen Mitgliedern unterstellt" (Oevermann 1969, S. 333) und durch den Gebrauch sprachlicher Stereotypen stabilisiert. Diesen - so stellt auch Negt fest - ist eine Doppelfunktion beizumessen: "Zum einen schaffen diese Stereotypenmodelle individuelle Bestätigungsmöglichkeiten; zum anderen tragen sie zu einer sozialgeschichtlich bedingten Gruppensolidarität, die im Bewußtsein der kollektiven Leistung und des gemeinsamen Schicksals zum Ausdruck kommt, und zur Erschließung der Wirklichkeit durch eine ordnende Selektion der Wahrnehmungen und Informationen bei" (Negt 1971, S. 63).

Auch Ehlich u.a. verweisen darauf, daß die im restriktierten Kode formulierten "verfestigten sozialen Erfahrungen der Arbeiterklasse ... eher geeignet sind, die Widersprüche des Systems auf den Begriff zu bringen, als die blasse, leere Abstraktion und nur kalkulatorische Rationalität bürgerlicher Individuen" (Ehlich u.a. 1971, S. 49). Sie begründen ihre These jedoch damit, daß "gerade die Möglichkeit der Entstehung des Faschismus in einer Schicht, die nach Oevermann über den elaborierten Kode verfügt, zur Skepsis und Differenzierung anhalten (sollte), damit nicht gerade hier das Potential dafür geschaffen wird, was Oevermann eigentlich den restriktierten Kodesprechern reserviert, nämlich, daß sie 'als Objekt passiv den Mächten (unterworfen werden), die den Handlungskontext, an (dem sie) teilnehmen, steuern'" (Ehlich u.a. 1971, S. 49).

Mit einer derartigen Aussage wird jedoch die Gefahr offenkundig, daß Annahmen über die Leistungen des restriktierten Kodes eher von nicht zwischen klassentheoretischen und soziolinguistischen Kategorien differenzieren-

den politisch motivierten Verklärungsversuchen gesteuert werden können als vom Bemühen um seine realitätsadäquate Einschätzung.

Insgesamt ist anzunehmen, daß die sprachlich bedingte Selektion der Wahrnehmung und der Informationen sowie der geringe Differenzierungsgrad von Wortbedeutungen die realitätsgerechte Aufnahme und Interpretation, Organisation und Artikulation von Erfahrung erschweren. Der Organisation von heterogenen Basiserfahrungen unter einem gleichartigen Prinzip, d.h., dem Erkennen, der Interpretation und Artikulation gemeinsamer Erfahrungen trotz unterschiedlicher Erfahrungsbereiche ist infolge der zunehmenden Entsinnlichung und Entpersönlichung von Herrschaft, infolge zunehmender Technisierung und Automatisierung des Arbeitsprozesses eine für die politische Handlungsfähigkeit und die Teilnahme an durch den Arbeitsprozeß bedingten Kommunikationsprozessen eine entscheidende Bedeutung zuzuweisen.

Zudem muß der restringierte Sprachkode sich, wenn er schon nicht hinreichend ist, um die eigenen unmittelbaren Arbeitsplatz Erfahrungen zu generalisieren und zu verbalisieren, erst recht für die Aufnahme, Verarbeitung und Darstellung abstrakter politisch-ökonomischer, juristischer und sozialer Sachverhalte, d.h., der mittelbaren Erfahrung¹, als unzureichend erweisen. Daher gehören elementare sprachliche Leistungen angesichts der komplexer werdenden Erfahrungsfelder in der beruflichen Realität in zunehmendem Maße zu den Voraussetzungen einer adäquaten Einschätzung der eigenen Klassenlage, der Wahrnehmung gesellschaftlicher Widersprüche und der Entwicklung von Veränderungsstrategien. Die dazu erforderlichen Sprachleistungen scheinen Elemente des elaborierten Sprachtypus vorauszusetzen. Freilich dürfen diese die solidarisch-kollektivistischen Momente des restringierten Kodes nicht zerstören².

¹ Vgl. S. 81 f.

² Zu den didaktischen Konsequenzen vgl. Abschnitt 3.2.8.

2.3 Zur primär latent politischen Sozialisationsfunktion von Haupt- und Berufsschule

2.3.1 Vorbemerkung

Im folgenden soll die politische Sozialisationsfunktion der Schule hinsichtlich der von ihr ausgehenden Wirkungen auf die politische Handlungskompetenz der Schüler untersucht werden.

Auf eine Analyse der in den Rahmenplänen angegebenen bzw. von den Industrie- und Handelskammern proklamierten und von den Lehrern intendierten Lernziele werde ich verzichten¹, da weniger die postulierten Lernziele, sondern vor allem die von den Schülern sinnlich erfahrene Unterrichtsrealität Sozialisationsrelevanz besitzt. Im einzelnen werden wir auf folgende, einer Klärung bedürftige Fragen stoßen:

- Hinsichtlich der in der Schule vermittelten Inhalte (2.3.2):

Welche gesellschaftlichen und lerntheoretischen Prämissen liegen den in der Berufsschule realisierten didaktischen Konzeptionen zugrunde? Wie wirken sich fachspezifische Inhalte auf die kognitive Struktur der Schüler aus, unter welchem Aspekt werden die Inhalte von den Schülern wahrgenommen? Welche Denkschemata, Deutungsmuster und Einstellungssyndrome werden durch die an der Schule vermittelten Inhalte bestätigt oder verstärkt? Wie wirken sich jene auf das Verhalten der Schüler aus? Von welchen institutionellen und personellen Variablen hängt der Grad der kognitiven Beeinflussung durch Inhalte ab? Wie verhalten sich die Inhalte des politischen Unterrichts sowie der anderen Fächer zueinander?

¹ Für den Bereich der kaufmännischen Berufsschulen vgl. Krumm 1973.

In welchem Verhältnis stehen die schulisch vermittelten Inhalte zum Erfahrungs- und Lebenszusammenhang der Schüler?

Werden die Schüler durch Inhalte emotional tanziert, d.h., wird die affektive Ebene im Lernprozeß durch schulische Inhalte angesprochen?

- Hinsichtlich der schulischen Kommunikations- und Interaktionsrituale (2.3.3):

Wie wirken sich die Unterrichtsstile, die Kommunikations- und Interaktionsrituale auf die kognitive, die affektiv-motivationale und die Handlungsstruktur der Schüler aus? Welche Wirkungen hat die Trennung von Produzenten- und Konsumentenrolle auf das Selbstbewußtsein der Schüler? Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Sprachgefälle zwischen Lehrern und Schülern für die Fähigkeit der Schüler, ihre schulischen und außerschulischen Sozialerfahrungen sprachlich zu artikulieren?

- Hinsichtlich des Zwangscharakters schulischen Lernens (2.3.4):

Wie wirkt sich der Fächer- und Lehrerwechsel auf die Fähigkeit der Schüler aus, soziale Erfahrungen im Zusammenhang gesellschaftlicher Totalität zu interpretieren und zu organisieren? Welche Wahrnehmungsstrukturen und Arten der Verarbeitung sozialer Erfahrungen werden gefördert?

Welche Konsequenzen hat die Fächeraufteilung auf die innere Geschlossenheit kognitiver Interpretationsmuster? Wie wird die Dualität der Lernorte Schule und Betrieb von den Schülern wahrgenommen, und wie wirkt sich diese Dualität auf die psychische Struktur der Schüler und die Unterrichtssituation aus? Wie wirkt sich die Diskrepanz zwischen den betrieblichen Sozialerfahrungen der Schüler und der Unterrichtsrealität, zwischen schulischer Lern- und außerschulischer Lebenspraxis, zwischen der in der Schule erlernten Theorie und ihrer praktischen Anwendung auf die Realitäts-

erkenntnis aus?

- Hinsichtlich der Evaluationsverfahren (2.3.5):

Welcher Zusammenhang besteht zwischen Bewertungsritualen und dem Ausmaß realer und neurotischer Angst in der Unterrichtssituation? Wie wirken sich die Evaluationsverfahren auf die Motivation und das Selbstgefühl der Berufsschüler aus?

2.3.2 Zur Sozialisationsfunktion schulischer Inhalte

Eine Analyse der Sozialisationsfunktion schulischer Inhalte muß, von der derzeit vorherrschenden didaktischen Unterrichtskonzeption ausgehen, in der die starke Betonung der kognitiven Dimension schulischer Lernarbeit unmittelbar evident wird¹. Die den Lernprozeß positiv wie negativ beeinflussenden emotionalen Bedürfnisse und Befürchtungen, Hoffnungen und Wünsche der Lernenden werden kaum artikuliert, geschweige denn in curricularen und didaktischen Konzepten berücksichtigt. Ebenso werden lebensgeschichtlich eingeschliffene Verhaltensklischees

¹ Die Reduzierung intentionalen Lernens auf kognitive Prozesse wird sichtbar vor allem in der bildungstheoretischen Didaktik, wie sie vor allem von Weniger und Klafki entwickelt wurde (E. Weniger, 1930; W. Klafki, 1964). Die Fragestellung sowohl bei Weniger als auch bei Klafki richtet sich im wesentlichen auf das Problem, wie bestimmte Inhalte selektiert und aufbereitet werden müssen, wenn diese "im Rahmen der Bildung einen zentralen Platz beanspruchen" wollen (W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1964 b, S. 44). Der Befund gilt aber auch für die informationstheoretische Didaktik, welche die theoretischen Grundlagen für den Unterricht in programmierter Form erarbeitet, in dem die Ausblendung emotionaler und sozialer Bezüge aus dem Lernprozeß auf die Spitze getrieben ist (vgl. von Cube, 1968). Aber auch in der lerntheoretischen Didaktik des "Berliner Arbeitskreises" stehen eindeutig kognitive Zielsetzungen im Vordergrund, obwohl verbal postuliert wird auch Lernziele der Verhaltensebene zu erreichen, wobei die Lernziele der Verhaltensebene auf kognitiv gesteuerte "Fähigkeiten", "Fertigkeiten" und "Gewohnheiten" reduziert, der Bereich des **b e w u ß t e r** Verfügung unterworfenen Verhaltens jedoch keineswegs erweitert wird (vgl. Heimann u.a. 1965, S. 26 f).

und die jede Art von Lernprozessen beeinflussende Psychodynamik der je spezifischen Unterrichtssituation kaum problematisiert¹. Zudem wird implizite eine Kongruenz von Erkenntnis und Handeln unterstellt. Darin wird deutlich, daß sich seit Bernfeld an der in der Schule praktizierten und von der Didaktik theoretisch legitimierten Trennung von "Leben und Lernen" (Bernfeld 1967, S. 29) kaum etwas geändert hat. Bernfelds Kritik an der Didaktik richtet sich vor allem gegen die stillschweigende Voraussetzung, daß es "in der Psyche des Kindes ... einen säuberlich abgetrennten Bezirk für Lesen, Schreiben, Rechnen, Handwerklichkeiten und Religion gäbe" und "nichts vom Bios des Kindes, seinen Trieben, Wünschen, Idealen, nichts von seiner Lust und nichts von seinem Haß gegen den Lernbezirk" (Bernfeld 1967, S. 29) zu berücksichtigen sei.

Wygotski weist darauf hin, daß diese Trennung von "Leben und Lernen", von intellektuellen und emotionalen Bereichen der menschlichen Psyche ein Fehler sei, der aus einer "Zerlegung des komplizierten psychologischen Ganzen in seine Elemente" resultiere, ohne die Teile auf das Ganze zu beziehen (Wygotski 1971, S. 8). Dieser Fehler führe zu einer Isolierung des Denkens, das "als autonom, sich selbst reproduzierender Gedankenablauf" (Wygotski 1971, S. 15) erscheine und sich damit vom "gesamten unmittelbaren Leben, von Lebensimpulsen, Interessen und Neigungen des denkenden Menschen" abtrenne (Wygotski 1971, S. 15).

In welchem Maße der hohe Stellenwert kognitiver Lernziele bisher Ausdruck spezifischer Herrschaftsinteressen in der bürgerlichen Gesellschaft war, soll im folgenden kurz skizziert werden: so läßt sich, überblickt man die bisherige Entwicklung der didaktischen Diskussion - auch in Ansehung aller Widersprüchlichkeiten - unschwer ihre

¹ Vgl. Fürstenau 1964; Wünsche 1972; Beck 1974.

Verknüpfung mit Verwertungsinteressen ausmachen¹. Insbesondere die bis in die 60-iger Jahre vorherrschende geisteswissenschaftliche und bildungstheoretische Didaktik hat die Funktion, die bürgerliche Kultur und Ideologie in der Jugend zu verankern.

Das politisch-gesellschaftliche Apriori der bildungstheoretischen Didaktik wird insbesondere bei Weniger deutlich, der einerseits zwar die Parteilichkeit der Didaktik ablehnt, andererseits jedoch erkennen muß, daß sich "vielleicht ... in der Tat das Bildungsdenken allzu abhängig von der bürgerlichen Gesellschaft" gemacht habe (Weniger 1962, S. 39). Weniger zieht aus seinem Befund jedoch den Schluß, daß es falsch wäre, "nun alle geistigen Inhalte und Bildungsformen künftig allein auf das Proletariat zu beziehen. Das wäre eine Parteinahme, die praktisch gewiß möglich, theoretisch aber unhaltbar ist. Vor allem weiß die geisteswissenschaftliche Theorie von der selbständigen, wenn auch oft ... scheinlosen Macht des Geistes" (Weniger 1962, S. 39). Diese postulierte Autonomie des Geistes ist freilich - was Weniger übersieht - ein Spezifikum der bürgerlichen Ideologie. Hinter seinem Rücken setzt sich daher genau die Parteilichkeit durch, die von ihm als "theoretisch unhaltbar" abqualifiziert wird.

Der Diskussion um das "exemplarische Prinzip" lagen ebenfalls Zwecksetzungen zugrunde, die didaktischen Überlegungen vorgelagert waren. Die einschlägige Diskussion entstand vor allem im Zusammenhang mit den Bemühungen, der "Stofffülle" (Flitner 1963, S. 16 ff) Herr zu werden, d.h., sie stand unter dem ökonomischen Postulat, der knappen Ausbildungszeit den größten didaktischen Nutzen zu erschließen.

Die lerntheoretische Didaktik des "Berliner Arbeitskreises" setzte sich zwar das Ziel, eine "wertfreie theoretische Betrachtung von Unterricht auf kategorial-analytischer Grundlage" (Heimann 1965, S. 9) zu ermöglichen.

¹ Vgl. u.a. Huiskens 1972.

Gerade diese "Wertfreiheit" und ihr auf technologische Verfügbarkeit abgestellter Rationalitätsbegriff ermöglichte es jedoch, sie in einer Klassengesellschaft in den Dienst ökonomischer Zielsetzungen zu nehmen.

Diesem Interesse läßt sich auch weitgehend die im Schlepptail der Curriculumforschung zu beobachtende Ausweitung empirisch-analytischer Forschungszweige in der Erziehungswissenschaft zuordnen; hier hat der hohe Stellenwert kognitiver Lernziele und -leistungen zudem methodologische Gründe, denn das zur Aufstellung von Lernzielen sowie deren Überprüfung entwickelte analytische Instrumentarium neopositivistischer Provenienz läßt sich leichter auf Lernziele der kognitiven als der emotional-affektiven Ebene anwenden¹.

Weniger subtil als in der "allgemeinbildenden" Schule dokumentiert sich der Klassencharakter der Didaktik in der wirtschaftskundlichen Fachdidaktik sowohl auf theoretischer als auch auf unterrichtspraktischer Ebene.

Seine historische Erklärung findet für die theoretische Ebene dieser Umstand darin, daß die Wirtschafts- und Berufspädagogik der aus der Fortbildungsschule hervorgegangenen Berufsschule die pädagogische Weihe erteilen sollte, wobei insbesondere Kerschensteiner den Beruf zum Sinnzentrum kultureller Menschenbildung hochstilisierte².

Die politische Sozialisationsfunktion der Kernfächer im wirtschaftskundlichen Unterricht an kaufmännischen Berufsschulen wie Buchführung, Betriebswirtschaftskunde, kaufmännisches Rechnen ist evident. Bevor jedoch die politische Sozialisationsfunktion der Inhalte am Beispiel

¹ Die Schwierigkeit der Überprüfung von Lernzielen auf der affektiven Ebene beschreibt Krathwohl wie folgt: "What is true in any given situation has rarely investigated because we have not had the necessary instruments to study both cognitive and affective outcomes simultaneously" (vgl. Krathwohl 1964, S. 86). Zur Unterscheidung unterschiedlicher Lernebenen vgl. Krathwohl 1971.

² Vgl. Kerschensteiner 1901; zur ideologiekritischen Analyse vgl. Stütz 1970.

der kaufmännischen Berufsschule untersucht wird, wäre die Frage zu prüfen, wie Schüler die von ihnen zu lernenden Inhalte wahrnehmen. Denn es scheint, daß nicht allein die Inhalte als solche, sondern auch die Bedingungen, unter denen die Inhalte von den Schülern gelernt werden, sich auf das Verhalten der Schüler auswirken.

So haben die Berufsschüler bereits während der Hauptschulzeit gelernt, daß in der Schule nicht die konkret-nützliche, an intersubjektiv nachprüfbaren Kriterien zu messende gebrauchswertorientierte Lernarbeit zu leisten ist, sondern daß bereits schulische Lernarbeit vor allem unter ihrem Tauschwertaspekt beurteilt wird. Das heißt, die Schüler fragen nicht: was trägt das Gelernte zur Erklärung, Bewältigung und Veränderung der je konkreten derzeitigen Lebens- bzw. späteren Berufspraxis bei? Sie fragen statt dessen: in welchem Maß erhöht das Erlernte unter dem Aspekt der Zensurenvergabe den Tauschwert der eigenen Lernarbeit?¹ Das der derzeitigen schulischen Lernarbeit zugrunde liegende Lernkonzept wird von den Schülern der Schülerschule Barbiana wie folgt treffend beschrieben: "Tag für Tag lernen sie für's Klassenbuch, ... für das Zeugnis, für das Diplom. Und sie lassen sich unterdrücken, von den schönen Sachen ablenken, die sie lernen. Sprache, Geschichte, Naturkunde: alles wird zur Zensurnote und nichts weiter. Hinter diesem Fetzen Papier steckt nur der Eigennutz. Das Abschlußzeugnis ist Geld. Niemand von Euch sagt das. Aber letzten Endes läuft es doch darauf hinaus" (Scoula di Barbiana 1970, S. 38).

Die sozialisationsgeschichtliche und politische Konsequenz der unter dem Notendiktat stehenden schulischen Lernprozesse wird unter dem Aspekt der strukturellen Analogie von schulischer Lern- und betrieblicher Lohnarbeit deutlich: derjenige, der gelernt hat, die schulische Lernarbeit "nicht als kooperative(n) Beitrag zu einer

¹ Vgl. hierzu im einzelnen Abschnitt 2.3.5.

gemeinsamen Sache, sondern als abstrakte Fähigkeit zur Hervorbringung von Notenquantum" (Holzkamp 1973, S. 259) zu sehen, verhält sich notwendigerweise ebenso indifferent gegenüber dem Umstand, daß die Produzenten vom Produkt ihrer Arbeit getrennt und gegenüber der inhaltlichen Dimension der Arbeit vergleichgültigt sind. Der Prozeß der Vergleichgültigung gegenüber der schulischen Lernarbeit wird noch dadurch verstärkt, daß die Ausbildungsinhalte der Berufsschule kaum eine Beziehung zu betrieblichen Ausbildungsprozessen aufweisen und daher der Gebrauchswert schulischen Lernens für die Schüler kaum ersichtlich wird¹.

Sodann ist bei der Frage nach der Sozialisationsrelevanz der schulisch vermittelten Inhalte davon auszugehen, daß die Wahrnehmung der Berufsschule durch die Schüler dadurch gekennzeichnet sein dürfte, daß der Berufsschulunterricht bei den Schülern, die während der Hauptschulzeit akkumulierten Erfahrungen remobilisiert; vor allem dürften die von den Schülern in den Selektionsritualen der Hauptschulzeit erlittenen Mißerfolgserlebnisse, die daraus resultierenden latenten und manifesten Aggressionen gegen die Institution "Schule" in dem durch die Berufsschulsituation hergestellten assoziativen Kontext reaktiviert werden; die Apathie dürfte sich fortsetzen, da sich die Berufsschule im Hinblick auf Lernniveau, Lernverfahren und interne Organisation des Unterrichtsprozesses kaum von der Hauptschule unterscheidet. Aus diesem Grunde dürfte der Berufsschule im latent politischen Sozialisationsprozeß der Jugendlichen keine eigene neue Qualität zuzuweisen sein, sondern ihre Wirkung dürfte vor allem in einer Verstärkung der Einflüsse vorgän-

¹ So antworteten in der "Hamburger Lehrlingsstudie" auf die Frage: "Paßt das, was Sie gerade im Betrieb machen, zu dem, was Sie augenblicklich in der Schule durchführen?" 80 % der befragten Lehrlinge mit "Nein!" (vgl. Crusius 1973, S. 101; Heinen u.a. 1972, S. 188 ff).

giger Sozialisationsagenturen - insbesondere der Hauptschule - bestehen.

Mögliche sozialisationsrelevante Einflüsse der in der Berufsschule vermittelten Inhalte werden vor allem dadurch reduziert,

- daß die in der Phase der beruflichen Lehre entscheidenden Sozialisationseinflüsse unter dem quantitativen Aspekt der Anwesenheitszeit vom Ausbildungsbetrieb ausgehen dürften, da die Anwesenheit der Schüler in der Berufsschule selbst nur 8 - 12 Stunden in der Woche beträgt¹, der Erlebnisgehalt des Betriebes den der Schule überlagern dürfte und der Vergessenheitsgrad des "Gelernten" relativ hoch zu sein scheint².
- daß nicht nur der quantitative Aspekt der Anwesenheit, sondern auch der qualitative der Motivation zu berücksichtigen ist; so verhindert ein Berufsschulunterricht von lediglich 1 - 2 Tagen in der Woche, daß die Schüler sich mit ihrer Schülerrolle identifizieren.
- daß die Rolleninterpretation von Berufsschülern vor allem die von Erwerbstätigen ist und daß der Berufsschulunterricht daher - von der Zeit prüfungsrelevanter Vorbereitungsphasen abgesehen - für die Berufsschüler zum Teil die Funktion einer - relativen - Entlastung von Fremdbestimmung in der betrieblichen Ausbildungsphase erfüllt³.

¹ Nach Crusius gilt dies für 65 % aller Berufsschüler (vgl. Crusius 1973, S. 93).

² Nach der Befragung von Heinen u.a. glaubte die Hälfte der Befragten, daß bei einem Berufsschultag in der Woche bis zum nächsten das Meiste vergessen wird (Heinen u.a. 1972, S. 207).

³ So stellen auch Weiler/Freitag in ihrem Erfahrungsbericht fest, daß der Lehrling die Berufsschule "automatisch unter 'ferner liefen'" einordne (Weiler/Freitag 1972, S. 43). Die Tatsache, daß in empirischen Befragungen von Lehrlingen die Berufsschule überraschend positiv eingeschätzt wird (so lehnen nach Heinen u.a. 66 % der Lehrlinge das Statement "was ich in der Berufsschule lerne, kann ich in meinem Beruf kaum verwenden" ab; vgl. Heinen 1972, S. 162) muß sehr vorsichtig interpretiert

- daß den Schülern in hohem Umfange nicht die Möglichkeit zu einer anschließenden Reflexion der in der Berufsschule gelernten Inhalte gegeben ist, da viele Schüler nach dem Besuch der Berufsschule noch im Lehrbetrieb arbeiten müssen¹.
- daß Lehrlinge, die im Betrieb physisch und psychisch ermüdende Arbeit durchzuführen haben, kaum mehr zu hoher Konzentration erfordernden kognitiven Lernleistungen in der Schule fähig sind.

Zudem ist zu berücksichtigen, daß generelle Aussagen über die Sozialisationsfunktion der in Berufsschulen vermittelten Inhalte zu differenzieren und zu relativieren sind, da

- Unterschiede zwischen Berufsschulen hinsichtlich der Unterrichtsorganisation bestehen dürften. So ist anzunehmen, daß im Falle des Blockunterrichts, bei dem die Schüler mehrere Wochen im Jahr täglich kontinuierlich zur Schule gehen, sich andere Sozialisationsinflüsse ergeben, als wenn Berufsschüler stets nur ein- bis zweimal in der Woche die Berufsschule besuchen. Insbesondere die sozialen Kontakte sowohl zwischen den Schülern als auch zwischen Lehrern und Schülern sind im Falle des Blockunterrichts intensiver².

werden, da eine derartige Aussage keine Rückschlüsse darauf zuläßt, wie der Schüler den Berufsschultag erlebt und wie er sich faktisch verhält. Hierin zeigt sich die prinzipielle Problematik positivistischer Sozialforschung. So dürfte die Gültigkeit der Aussagen von Lehrlingen vor allem von folgenden Faktoren abhängen:

- Grad der Identifikation mit dem Betriebsinteresse (Daviter 1973, S. 85)
- individuelles Aufstiegsbewußtsein und Leistungsmotivation
- Ausmaß der Verdrängung negativer Erfahrung
- Kenntnis und Ausbildungsstand
- Grad der Konformität und Autonomie etc.

¹ 80 % der kaufmännischen Lehrlinge müssen nach Besuch der Berufsschule noch in den Betrieb gehen (Daviter 1973, S. 290).

² Vgl. Heinen u.a. 1972, S. 208 f.

- Unterschiede zwischen Berufsschulen mit unterschiedlichen Ausbildungsschwerpunkten bestehen und die Sozialisationsvoraussetzungen sowie geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Schülerstruktur schul- und berufsspezifisch verschieden sein dürfte.
- die Bedeutung der Inhalte für die Schüler je nach der ihnen von den Schülern subjektiv beigemessenen Prüfungsrelevanz, dem dem Fach entgegengebrachten Interesse, der Art der in dem Fach verwandten Medien, dem Grad der Identifikation mit dem Lehrer, dem quantitativen Gewicht des Faches im Stundenplan etc. variiert.
- die Inhalte der Berufsschule per se allenfalls bei den Schülern vorhandene kognitive Strukturen ergänzen und bestimmte bereits vorhandene Stereotypen, Wahrnehmungsstrukturen, Deutungsmuster, Denkschemata, Formen der Organisierung sozialer Erfahrung und Identifikationen verstärken, kaum jedoch zu deren Veränderung beitragen.
- die psychische Persistenz der Inhalte und ihre Relevanz für politische Handlungsmuster in beruflichen Rollen unterschiedlich sein dürfte. Daher müßten eindeutige Aussagen über die Auswirkung von Widersprüchen zwischen den in der Berufsschule vermittelten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Interpretationsmustern und den grundlegenden Sozialerfahrungen in der betrieblichen Realität während der Ausbildungsphase sowie in der Berufsrolle umfassenden Längsschnittuntersuchungen vorbehalten bleiben.

Unter ideologiekritischem Aspekt wäre hinsichtlich der Lehrinhalte an kaufmännischen Berufsschulen der Feststellung Brakemeiers zuzustimmen, daß "eine zurechtgestutzte Marktwirtschaftsideologie den Legitimationsrahmen ab(gibt) ..., innerhalb dessen in Betriebswirtschaftskunde, kaufmännischem Rechnen, Buchführung

und Schriftverkehr ein wachsender Stoff den Schülern aufgelastet wird, an denen man mit fast zwanghaftem Wahn das traditionelle Berufsbild des Kaufmann(-Ge-
hilfen) realisieren will" (Brakemeier 1973, S. 77). Diese These wird von Reetz/Witt durch den auf einer umfassenden Lehrbuchanalyse basierenden Befund erhär-
tet, daß die wirtschaftskundlichen Lehrbücher "die in der betrieblichen Sozialisation zu beobachtenden Vorgänge einer rigiden Anpassung (unterstützen), in-
dem sie ein Vorbild des kaufmännischen Arbeitnehmers zeichnen, das durch Abhebung von den eigenen Arbeit-
nehmerinteressen und Identifikation mit dem Unterneh-
mer- und Betriebsinteresse gekennzeichnet ist" (Reetz/
Witt 1973, S. 5). Zudem seien entscheidende Unterschiede in der Darstellung von Arbeitnehmern und Arbeitge-
bern festzustellen: so werde den Unternehmern "eine anthropologische Sonderstellung innerhalb der Gattung Mensch eingeräumt" (Reetz/Witt 1973, S. 239), der Un-
ternehmerseite stehe der Arbeitnehmer gegenüber, "weni-
ger schöpferisch, weniger vom Willen zur Tat getragen, aber von einer 'Bereitschaft zur Ein- und Unterord-
nung' und einem 'gut entwickelten Pflichtbewußtsein'" (Reetz/Witt 1973, S. 239).

Damit werden zwar Aussagen getroffen über den ideolo-
gischen Gehalt und die vorherrschende Interessensposi-
tion kaufmännischer Lehrbücher, die Frage jedoch, ob die Inhalte auch in die "Köpfe" der Lernenden aufae-
nommen und wie sie verarbeitet werden, ob und wenn ja, in welchem Maße sie das Handeln bestimmen, läßt sich aufgrund derartiger Analysen nicht mit Sicherheit be-
antworten. Die Hypothesen wären zu prüfen,

- ob nicht diese Lehrbuchinhalte ebenfalls nur die Identifikations- und Deutungsmuster bestätigen, die bereits vorher durch bürgerliche Bewußtseinsindu-
strie sowie die hauptschulische Sozialisation er-
zeugt worden sind,

- ob ein Austausch arbeitgeberfreundlicher durch arbeitnehmerfreundliche Lehrbuchinhalte unter Beibehaltung aller sonstigen, die derzeitige Lernorganisation an Berufsschulen kennzeichnenden Strukturmomente wesentliche Änderungen in der politischen Sozialisationsfunktion der Schule herbeiführen könnten,
- ob der Inhalt dieser Lehrbücher primär Ausdruck eines "seit Jahrzehnten währende(n) Konsensus zwischen Handelslehrern, Handelskammer und Schulaufsicht hinsichtlich der Lehrinhalte und Lehrziele" (Reetz/Witt 1973, S. 5) ist, oder ob diese Lehrbuchinhalte nicht eher strukturelles Moment des für untere Berufspositionen vorbereitenden Qualifikationsprozesses im bürgerlichen Schulbetrieb sind, da "unter kapitalistischen Bedingungen die Qualifikation des Arbeitsindividuums nicht seine Qualifikation darstellt, sondern Qualifikation des Kapitals ist" (Altvater 1971, S. 85).

Sodann ist bei der Untersuchung der Frage nach der Sozialisationsrelevanz schulischer Inhalte zu berücksichtigen,

- daß den Schülern nicht nur explizit bestimmte Inhalte vermittelt, sondern daß auch in scheinbar der Vermittlung formaler Techniken dienenden Fächern den Schülern latent bestimmte Deutungsmuster nahegebracht werden,
- daß - wie bereits angedeutet - die prüfungsrelevanten Fächern zuzuschreibende latent politische Sozialisationsfunktion unter Umständen ebenso hoch wie oder höher einzuschätzen ist als die explizit politische Sozialisationsfunktion prüfungsirrelevanter Fächer, wie beispielsweise des Politikunterrichts.

Latent wirksame Einflußfaktoren liegen beispielsweise vor,

- wenn im Fache "kaufmännisches Rechnen" Löhne, Gewinne, Provisionen, Zinsberechnungen auf ihr mathematisch formalisierbares Kalkül reduziert werden¹,

¹ So wird "Kapital" schlicht als "Grundwert" definiert, während die Zinsen als "Vergütung für die leihweise Herqabe von Geld für eine bestimmte Zeit" dargestellt werden (vgl. Kruse-Heun 1971, S. 91).

- wenn in den Rechenaufgaben das Bild einer Gesellschaft von freien und gleichen handeltreibenden Individuen vermittelt wird,
- wenn Preise, Löhne, Gewinne und Tantiemen als unveränderliche, naturgegebene Kategorien interpretiert werden, d.h., die derzeitige soziale und politische Realität unbefragt als Norm interpretiert wird.

Exemplarisch sei eine von vielen Aufgaben zitiert, um zu zeigen, welche Deutungsmuster sozialer Realität bei den Schülern möglicherweise bestätigt, verstärkt bzw. neu gelernt werden. Zu berücksichtigen ist dabei, daß die Deutungsmuster, die in berufsbezogenen, scheinbar allein der Schulung formaler Fähigkeiten dienenden Fächern vermittelt werden, sich auf Teile der sozialen und ökonomischen Realität beziehen, die zuvor in der Hauptschule kaum oder nur völlig unzureichend thematisiert worden sind. Aus diesem Grunde könnten diese Fächer die Vermittlung von Deutungsmustern für die ökonomischen Beziehungen zwischen Staaten, für das Lohnabhängigkeitsverhältnis, für die eigene Berufsrolle, für die Eigenschaften und Funktionen von Kapital und Zinsen, Steuergesetzgebung, Lohnabrechnung etc. monopolisieren. Die in diesen Fächern vermittelten Muster zur Lösung sozialer Probleme erscheinen als alternativlos, formalisierbar und als von Konflikten und Machtprozessen gereinigt. So verdienen nach dem Muster einer Rechenaufgabe:

der Vater, 58 Jahre, als kaufmännischer Angestellter 1.060 DM im Monat; die Mutter, 56 Jahre, als Arbeiterin 155 DM in der Woche; eine Tochter, 35 Jahre, geschieden, 90 DM in der Woche; ein Sohn, 16 Jahre, als Lehrling, 70 DM im Monat.

Die Schüler sollen das monatliche Nettoeinkommen der Familie errechnen, wobei folgende Bedingungen zu berücksichtigen sind: Das Entgelt des Lehrlings ist steuerfrei; auf den Lohnsteuerabzug bei den Eltern wirkt sich aus, daß sich noch zwei Kinder in der Ausbildung befinden (Kruse-Heun 1971, S. 126).

In der genannten Aufgabe bieten sich den Schülern als mögliche unhinterfragte, naturwüchsige Lernerfahrungen an, daß

- Männer mehr verdienen als Frauen,
- Männer "bessere" Berufe haben als Frauen,
- Lohnabhängige aufzuteilen sind in Arbeiter und Angestellte,
- Angestellte mehr verdienen als Arbeiter,
- Arbeiter Wochenlohn, Angestellte Monatslohn bekommen,
- man als Lehrling zufrieden darüber sein kann, keine Steuern bezahlen zu müssen,
- wenn alle Familienmitglieder ihre individuellen Einkommen addieren, das Gesamteinkommen zu einer erklecklichen Summe anschwillt.

Weitere latent politischen Lernerfahrungen machen die Schüler durch die ihnen nahegelegten Deutungsmuster:

- im fremdsprachlichen Unterricht, durch scheinbar allein dem Sprachtraining dienende Medien,
- im Betriebswirtschaftsunterricht, durch die Reduzierung komplexer ökonomischer Zusammenhänge auf ihre formale juristische bzw. technische Dimension,
- im Kurzschrift- bzw. Schreibmaschineunterricht sowie im Fach "Schriftverkehr" durch Übungstexte, deren ideologischer Gehalt von den Schülern kaum wahrgenommen wird, gleichwohl aber bestimmte Deutungsmuster verstärken dürfte.

Angesichts der latent politischen Sozialisationsfunktion auch der "nicht-politischen" Schulfächer erscheint es fraglich, daß der Politikunterricht - selbst, wenn er in einem emanzipatorischen Sinne alternative Deutungsmuster anböte - angesichts der begrenzten, ihm zur Verfügung gestellten Zeit einen wesentlichen Korrekturfaktor darstellen könnte. Der Politikunterricht beträgt kaum mehr als ein bis zwei Stunden in der Woche, fällt zudem häufig aus (Crusius 1973, S. 141) und dürfte von den Schülern - sofern er zu den Prüfungsfächern gehört - vor allem unter dem Aspekt der prüfungsrelevanten Akkumulation von Wissen wahrgenommen und - sofern er kein Prü-

fungsfach ist - als Entlastungsfach interpretiert werden. Crusius verweist zwar darauf, daß nur 35 % der Schüler einen "lebendigen, aktiven, demokratischen bzw. demokratisierenden Politikunterricht" (Crusius 1973, S. 146) erleben, jedoch scheint auch "lebendiger" Politikunterricht kaum verhaltensändernde Wirkungen auszulösen, wie aus der im Ablauf der Lehrzeit stets gleichbleibenden Passivität der Schüler ersichtlich wird (Crusius 1973, S. 146). Zudem dürfte der von Becker u.a. festgestellte "Verstärkereffekt" (Becker u.a. 1967, S. 67), nach dem sich politischer Unterricht vor allem auf die Schüler positiv auswirkt, in deren Elternhaus politische Fragen thematisiert werden, sich in der Berufsschule besonders nachteilig bemerkbar machen, da Berufsschüler vermutlich vor allem aus der Unterschicht kommen, wo politische Themen kaum diskutiert werden. Unterrichtsgegenstände, die das Interesse der Schüler steigern und zur Organisierung von Alltagserfahrung beitragen könnten, wie etwa Probleme der praktischen Ausbildung, wurden nach Crusius lediglich bei 17 - 20 % der befragten Schüler ausführlich diskutiert (Crusius 1973, S. 148).

Auf dem Hintergrund der hier aufgezeigten Probleme wäre nochmals prinzipiell die Frage zu stellen, ob die politische Sozialisationsfunktion der Institution Schule maßgeblich an den durch ihre Inhalte vermittelten Werten, Normen, Einstellungen, Deutungs-, Handlungs- und Orientierungsmustern festzumachen ist.

So vertritt vor allem Preuss-Lausitz die These, daß bezogen auf die in der Schule vermittelten Inhalte "der Einfluß der Schule in der BRD bei Arbeiterkindern - besonders angesichts des mehrfach gebrochenen und entpolitisierten Arbeiterbewußtseins in der BRD und angesichts der noch relativ sicheren ökonomischen Lage erheblich mehr Einflußchancen haben (dürfte) als bei Mittelschichtkindern" (Preuss-Lausitz 1973, S. 45). Die von Preuss-Lausitz zur Unterstützung seiner These entwickelte Argumentationskette besagt, daß der Schule ein relativ

großer Sozialisationseinfluß beizumessen sei, wenn

1. die Familie keine ausdrücklichen politischen Normen vermittele, 2. die Normen und Interpretationen der Familie und ihrer Klassenlage im Widerspruch zu den herrschenden Normen und Werten der Gesellschaft stünde und 3. gesellschaftliche Krisen die eingespielten Handlungs- und "Orientierungsmuster der Gesellschaft oder einer Subkultur verunsichern oder überflüssig werden lassen" (Preuss-Lausitz 1973, S. 45). Es ist jedoch fraglich, ob die von Preuss-Lausitz angeführte These von der vergleichsweise hohen Sozialisationsrelevanz der Schule als tragfähig anzusehen ist, denn es dürfte

1. als keinesfalls typisch für die Arbeiterfamilie in der BRD anzusehen sein, daß keine manifest oder latent politischen Normen und Verhaltensschemata vermittelt werden. Falls in der Familie keine Werte vermittelt werden, dürften peer-group und Bewußtseinsindustrie als Sozialisationsfaktor wesentlich relevanter als die Schule sein, da diese im Vergleich zu jenen Instanzen gerade der Unterschicht kaum Identifikationsmöglichkeiten anbietet.
2. Auch die Tatsache von sich widersprechenden Wertsystemen von Familie und Gesellschaft läßt keinerlei Schlußfolgerungen auf eine hohe Sozialisationsrelevanz der Schule zu; denn wenn die klassenspezifischen Wert-Normen-Systeme der Familie zu den herrschenden Werten der Gesellschaft in Widerspruch stehen, stehen jene auch zu den Werten der Schule, da diese als Teil der Gesellschaft ebenfalls die herrschenden Werte vertritt, in Widerspruch.
3. Daß ökonomische und politische Krisen neue Orientierungs- und Handlungsmuster auslösen, unterliegt keinem Zweifel. Aber auch daraus ist keine Schlußfolgerung auf hohe Sozialisationseinflüsse der Schule abzuleiten. Die dann in Widerspruch zu der neuen Situation geratenen gesellschaftlichen Handlungsmuster werden - falls überhaupt - auch in der Schule vermittelt, so daß diese ebenfalls in ökonomischen und sozialen

Krisen ihre Orientierungskraft verlieren dürften.

4. Auch die Übertragung von Ergebnissen über die politische Sozialisationsfunktion der Schule in den USA auf die Situation in der BRD ist methodisch kaum abgesichert. Zudem spricht die strikte Trennung schulischer Lernarbeit vom individuellen und kollektiven Lebenszusammenhang gegen eine derartige Hypothese. Denn die derzeitigen Bedingungen des institutionalisierten schulischen Lehr- und Lernbetriebes lassen die spontane Artikulation der eigenen schulischen und außerschulischen Sozialerfahrungen sowie die Entwicklung von Organisationsstrategien der Erfahrung nicht zu. Gerade die Verdichtung und Artikulation, die Aufarbeitung und Interpretation der an verschiedenen Lernorten akkumulierten Erfahrung und die Erprobung dieser Erfahrung im sozialen und politischen Handlungszusammenhang würden sich sozialisationsrelevant auf die politische Handlungskompetenz auswirken¹. Auch die Zusammenhanglosigkeit der Schulfächer untereinander widerspricht der These Preuss-Lausitz. So ist nach Rumpf "der Schüler, der sich nicht oft, rasch und reibungslos umstellen kann ... in dieser Schule verloren. Sechs verschiedene Sachkomplexe am Vormittag und vier am Nachmittag, darunter drei, die am Vormittag nicht schon einmal da waren - diesen Tageslauf schafft nur, wer eins nach dem anderen in der Art erledigen kann, daß er durch das zuvor Erledigte nicht nachträglich verwirrt und beunruhigt wird" (Rumpf 1966, S. 13). Die geforderten Anpassungsleistungen können aber von den Schülern nur dann erbracht werden, wenn die Schüler sich den Inhalten der Schule gegenüber weitgehend gleichgültig verhalten und sie nicht in ihren persönlichen Lebenszusammenhang integrieren. Zudem widerspiegelt die These Preuss-Lausitz

¹ Vgl. hierzu Wünsches Bericht über die von Schülern durchgeführten Schulreportagen (Wünsche 1972, S. 59 f) sowie Abschnitt 3.2.2.

offenbar einen überkommenen - von ihm selbst kritisierten - Politikbegriff. Analysiert wird von ihm allein der Zusammenhang von schulischer Sozialisation und systembezogenen politischen Einstellungen und Identifikationsmustern. Wesentlichere Sozialisationseinflüsse scheinen dagegen von den im folgenden dargestellten schulischen Kommunikations- und Interaktionsritualen, dem Zwangscharakter schulischen Lernens sowie den Bewertungs- und Selektionsriten auszugehen.

2.3.3 Zur Sozialisationsfunktion schulischer Kommunikations- und Interaktionsrituale

1. In der derzeitigen Unterrichtssituation sind die Schüler sowohl in den "allgemeinbildenden" als auch in den berufsbildenden Schulen weitgehend zum Objekt des Lehr- und Lernprozesses degradiert; ja, es gehört sogar zur pädagogisch-didaktischen Kunstlehre des "entwickelnden" Unterrichts, sie möglichst im unklaren über den vom Lehrer geplanten Verlauf des Unterrichtsprozesses zu lassen. Da sich an der Berufsschule die von den Schülern an der Hauptschule gemachten Unterrichtserfahrungen fortsetzen, erweist sich auch der Versuch zur Motivierung der Schüler durch eine Optimierung der Unterrichtstechniken als zunehmend schwieriger zu lösendes Problem. Denn die wachsende Einsicht von Lehrlingen in die Irrelevanz der Inhalte für ihre spätere Berufspraxis, die Dichotomie der Anforderungen in Schule und Betrieb, die Trennung von Subjekt und Objekt sowie Theorie und Praxis lassen die Gleichgültigkeit der Schüler gegenüber dem Unterrichtsprozeß, ihre Apathie bzw. Aggressivität wachsen. Die Lehrer als Unterrichtsbeamte versuchen dagegen unter allen Umständen, das vom Lehrplan vorgeschriebene Stoffpensum zu bewältigen, wobei

in der Berufsschule der Erfolg der Schüler in der Lehrabschlußprüfung als einziger Maßstab für die Qualität ihres Unterrichts interpretiert wird (vgl. Heidbüchel/Zinke 1973, S. 65). Sie versuchen, dieses Ziel durch ständige Verbesserung ihres methodischen Instrumentariums zu erreichen, durch Methodenwechsel, Veränderung der Stimmlage, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Lehrervortrag, gelenkte und unstrukturierte Gruppendiskussion, Medienwechsel, Veränderung der Mimik und Gestik etc. wobei in den Augen von Schulaufsichtsbeamten und Seminarleitern ein guter Unterricht sich durch minuziöse Vorausplanung der Stunden sowie ein logisch und stringent entwickeltes "Tafelbild" auszeichnet¹. In allen derartigen Verfahren wird freilich weitgehend die Subjekt-Objekt-Trennung perpetuiert, werden durch permanente Erteilung von Befehlen mögliche Ansätze für die eigene Aktivität der Schüler zerstört und wird die die schulische Interaktionssituation kennzeichnende Trennung von Konsumenten- und Produzentenrolle festgeschrieben. Es ist davon auszugehen, daß die Kommunikationsstruktur in Berufsschulen wesentlich rigider als in vergleichbaren Gymnasialklassen ist, da die Erwartungshaltung der Lehrer gegenüber Gymnasiasten eine andere ist und sogar gegenüber unterschiedlichen Gruppen von Berufsschülern differiert (Heinen 1972, S. 172 f).

Die Berufsschüler werden während des Besuchs der Berufsschule nicht gefördert und von den Berufsschullehrern vor allem als diejenigen wahrgenommen, denen es an "Begabung" fehlt, weiterführende Schulen des gymnasialen Bereichs zu besuchen. Die negative Einschätzung der Berufsschüler durch ihre Lehrer korrespondiert vermutlich mit der als Konsequenz der Mißerfolge im bisherigen Bildungsprozeß erworbenen negativen

¹ Wie Befragungen von Referendaren zu entnehmen ist.

tiven Selbsteinschätzung der Berufsschüler, dies insbesondere dann, wenn sie nur Hauptschulabschluß haben¹, d.h., die Vorurteilsperspektive der Lehrer bestätigt die Berufsschüler in ihrem bereits vorhandenen negativen Selbstbild. Daß das Selbstwertgefühl der Berufsschüler bereits in der Hauptschule zerstört worden ist, wird an den Erfahrungen Wünsches deutlich, der im 9. Schuljahr der Hauptschule einen Aufsatz über das Thema "Ein Tag als Lehrling" schreiben ließ. Die Schüler stellten den Lehrling als "eine komische Figur hin, einen Tollpatsch, der dauernd ausgelacht wurde, der versagte, der so und so vieles kaputt machte, der sich dauernd von anderen zeigen lassen mußte, wie es geht, der blamiert war. Von 24 Schülern war bei 20 das Grundgefühl des Lehrlings bei seiner Arbeit Angst. Hier traf das Tollpatsch-Klischee mit den unbewußt empfundenen eigenen Unterlegenheitsgefühlen zusammen" (Wünsche 1972, S. 51). Die Wechselwirkung zwischen negativer Selbsteinschätzung der Schüler und der Vorurteilsperspektive der Lehrer dürfte eine wesentliche Ursache für das niedrige Lernniveau an der Berufsschule sein, daß - wie am Beispiel der kaufmännischen Berufsschule deutlich wird - die primitive Ebene fast ausschließlich reproduktiver Denkleistungen kaum übersteigt². Die für politisches Lernen und Handeln relevanten Konsequenzen einer derar-

¹ Nach einer Befragung von Borris waren dies im Falle von Industriekaufleuten bei den männlichen Befragten 21 %, bei den weiblichen 58 % (Borris 1972, S. 36). Für den Bereich der Lehrlinge insgesamt wären freilich diese Zahlen zu korrigieren, da vermutlich insbesondere im Bereich der Einzelhandelskaufleute sowie der gewerblichen Lehrlinge und der Anlernberufe der Anteil der Hauptschüler wesentlich höher sein dürfte.

² Hinsichtlich des Lernniveaus von Wirtschaftskundelehrbüchern vgl. Reetz/Witt 1973, S. 229 ff; zum Lernniveau in der Ausbildung allgemein vgl. Borris 1972, S. 277.

tigen - vermutlich bereits in der Mauttschule dominierenden - Lernstruktur werden in der Analyse des politischen Bewußtseins von Schülern deutlich: nach Becker u.a. sind hierfür "unpolitisch angelerntes Ordnungsdenken", "Mangel an Differenzierungsfähigkeit und Verständnis für komplexe, sozusagen umständliche Sachverhalte" sowie Tendenzen zur Personalisierung politischer Phänomene kennzeichnend (Becker u.a. 1967, S. 88).

2. Entscheidende Sozialisationseinflüsse dürften sich zudem aus der starren Rollentrennung von Lehrern und Schülern ergeben. Denn vermutlich resultieren aus der wechselseitigen Rollenzuweisung von Lehrern und Schülern Konsequenzen für die Form ihrer Kommunikationsstrategien, da die verbalen Impulse des Lehrers das Sprachverhalten der Schüler bestimmen dürften. So geht Roeder unter Bezugnahme auf McNeill und Lenneben von der Annahme aus, daß "der Mensch schon in seiner biologischen Organisation auf Sprachlichkeit angelegt sei" (Roeder 1970, S. 303). Zudem verfügen Kinder "zumal im Schulalter über ein höheres Maß sprachlicher Kompetenz ... als sich aus ihrem manifesten Sprachverhalten (Performanz) durch den naiven Beobachter erschließen läßt" (Roeder 1970, S. 303), d.h., daß die latente, sprachliche Kompetenz von Berufsschülern durchaus höher zu veranschlagen wäre, als aus ihrem manifesten Sprachgebrauch ersichtlich wird. Diese latent vorhandene sprachliche Kompetenz wird jedoch infolge einer rigiden, vom Lehrer monopolisierten Kommunikationsstruktur in Haupt-, Real- und Berufsschule nicht entfaltet. Denn die Förderung dieser Kompetenz setzt die sich nur in repressionsarmen Lernsituationen ergebende Möglichkeit der Schüler zu spontaner, angstfreier Artikulation voraus. Jedoch dürfte nicht allein die Monopolisierung des Lehrers in der schulischen Kommunikationsstruktur,

sondern auch das Sprachgef lle zwischen Lehrern und Schülern, das in der Berufsschule vermutlich höher ist als in Gymnasien und auch innerhalb verschiedener Berufsschultypen Unterschiede aufweisen dürfte, spontane verbale Äußerungen der Schüler verhindern. Denn im Unterrichtsprozeß wird umgangssprachliche Kommunikation negativ sanktioniert, da es zur Lehrerrolle gehört, die Schüler unter Hinweis auf ihre mangelnde "Ausdrucksfähigkeit" sprachlich zu "fördern"¹.

Die Kommunikations- und Interaktionsrituale von Haupt-, Real- und Berufsschule lehren den Schüler ferner,

- daß er zu gehorchen hat, wie er auch im Betrieb gehorchen wird,
- daß die Ziele, Inhalte, Methoden schulischer Lernarbeit ebensowenig von ihm bestimmt werden können und dürfen wie die Ziele, Inhalte, Verfahren betrieblicher Lohnarbeit,
- daß der gesamte Lebenszusammenhang, die Hoffnungen, Ängste, Wünsche aus den Interaktionsriten der Schule ebenso ausgeblendet bleiben wie aus dem Betrieb,
- daß Demokratie eine Staatsform ist, in der es in bestimmten Abständen Wahlen gibt, daß aber die konkreten Erfahrungsbereiche der Alltagspraxis hierarchisch strukturiert sind und Entscheidungsprozesse von oben nach unten durchgesetzt werden,
- daß die Form wichtiger ist als der Inhalt schulischer Lernarbeit,
- daß Lehrer die Herrscher sind und Schüler die Beherrschten,
- daß es darauf ankommt, sich durch Schläue, Kniffe und Tricks, Leistungsvort uschung und -verweigerung einen möglichst hohen Status in der schulischen Lernhierarchie zu sichern,

¹ Vgl. hierzu im einzelnen Brechstein 1971, S. 75 ff.

- daß in diesem ständigen Macht- und Konkurrenzkampf der "Bessere" siegen wird,
- daß man sich ständig an neue Interaktionsformen und Sanktionsmuster der Lehrer anpassen muß (vgl. auch Beck 1974, S. 33).

3. Da die Schule in ihren Kommunikations- und Interaktionsritualen den "totalen Institutionen" (Goffman 1972) ähnelt, deren Merkmal es ist, ihre Mitglieder in ihrem gesamten Verhalten auf bestimmte unbegründete und unausgewiesene Verhaltensnormen festzulegen, fördert sie ritualistische, rigide und irreversible Verhaltensmuster und schränkt damit den Bereich der bewußten Verfügung über das Handeln ein. Freilich treten heute an die Stelle autoritärer, ritualistischer in zunehmendem Maße auf "demokratischen" Werten basierende, die Kanalisierung von Konflikten erleichternde "kooperative" Interaktionsmuster. So setzt in den Augen der Schulbürokratie "kooperatives Verhalten zwischen Lehrern und Schülern bei der Lösung von Konflikten ... die Anerkennung zweier Faktoren voraus: der besonderen Stellung des Lehrers im Unterrichts- und Erziehungsprozeß ... und des Rechtes des Schülers, angehört und ernst genommen zu werden" (Der Senator für Schulwesen 1969, S. 9). Welche Funktionen derartige Formen von "Kooperation" haben, wird am folgenden, den Berliner Rahmenplänen entnommenen Postulat deutlich, nach dem "partnerschaftliche Formen von Unterricht und Erziehung ... die soziale Integration der Schüler fördern" (Rahmenpläne Berlin 1968, S. 9) sollen. Dieser sozialen Integration dient ein "sozialintegrativer Erziehungsstil". Er ist i.S. der Rahmenpläne "eine Voraussetzung dafür, daß sich die Schüler später in den verschiedenen Gruppen so verhalten, wie es unserer gesellschaftlichen Ordnung entspricht" (Rahmenpläne Berlin 1968, S. 3). An diesem Postulat wird jedoch ersichtlich, daß das "kooperative Verhalten" des Lehrers im Unterricht allein unter dem Tauschwertaspekt interpretiert wird. Es geht

darum, die Anerkennung der "besonderen Stellung des Lehrers im Unterrichts- und Erziehungsprozeß" durch den Schüler zu erkaufen, um die Durchsetzung der Amtsautorität zu erleichtern. Intendiert wird die Identifikation des Schülers mit seinem Aggressor, damit das Feindbild verschwindet und der Schüler das tun will, was er tun soll. Der Widerspruch zwischen subjektiver Rolleninterpretation und seinem objektiven Status wird nicht entschleiern, sondern verkleistert, Konflikte werden nicht aufgedeckt und antizipiert, sondern harmonisiert. Durch Begriffe wie "Kooperation" und "Partnerschaft" wird im Interesse der Konfliktkanalisation nach außen der Schein einer blank geputzten demokratischen Fassade aufrecht erhalten.

Die wissenschaftlichen Grundlagen für die von der Schuladministration verbreitete Partnerschaftsideologie liefert die zwischen "autokratischem" und "sozialintegrativem" Lehrerverhalten unterscheidende Unterrichtsstilforschung, auf die im folgenden kurz einzugehen sein wird.

Autokratisches Lehrerverhalten ist unter anderem charakterisiert durch ein hohes Maß an Kontrolle, Befehlen, Verwarnungen, Vorwürfen etc. sowie die unzureichende Respektierung der Wünsche und Probleme der Schüler, während sich sozialintegratives Lehrerverhalten durch Verständnisbereitschaft, hohes Maß an Zuwendung, Führung und Machtausübung, d.h., durch "notwendige Führung in einer Art, die Gleichwertigkeit und Würde des Partners, insbesondere des Kindes" (Tausch/Tausch 1971, S. 175) achtet. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, daß der sozialintegrative Unterrichtsstil nur die Erscheinungsformen einer prinzipiell unveränderten Kommunikations-, Entscheidungs- und Machtstruktur verändert, das Machtgefälle in der schulischen Lernarbeit wird nicht problematisiert, sondern seine Erscheinungsform "humanisiert". Der

sozial integrative Unterrichtsstil erweist sich, wie aus den von Tausch/Tausch geführten Beispielen zu schließen ist, als besonders subtile Form der Anpassung an vorgegebene Normenkodizes¹. Damit erfüllt der sozial integrative Unterrichtsstil hinsichtlich der Schaffung eines spannungsfreien Erziehungsklimas die gleiche Funktion wie der kooperative Führungsstil bezüglich des Betriebsklimas. Fremdbestimmung, Subjekt-Objekt-Trennung werden dadurch jedoch nicht aufgehoben.

Zudem beruhen die methodischen Voraussetzungen der Unterrichtsstilforschung auf einem gefährlichen Psychologismus: So unterstellen Tausch/Tausch, daß historisch-gesellschaftliche Entwicklungsprozesse von dem Ausprägungsgrad demokratischer Verhaltensweisen bei einzelnen Individuen abhängen. Nach Tausch/Tausch werden "durch ein hohes Ausmaß lenkenden Verhaltens von Lehrern ... bei Schülern zusammen mit häufig unbefriedigenden emotionalen Erfahrungen eher die diktatorisch-autokratischen Regierungs- und Lebensformen oder anarchistischen Lebensformen entsprechenden Verhaltenstendenzen ... gefördert, statt derjenigen, die für die Existenz demokratischer Gesellschaftsform in einem Staatswesen notwendig sind" (Tausch/Tausch 1971, S. 225).

Anzumerken ist hier, daß sicherlich durch ein hohes Ausmaß lenkenden und autoritären Verhaltens der Lehrer bei den Schülern vorhandene autoritäre Syndrome

¹ So berichten French u.a. von einem Experiment, das sie mit Arbeitern in einem Industriebetrieb durchführten. Ausgangshypothese des Experiments war die Annahme, daß die Beteiligung der Arbeiter an Entscheidungsprozessen deren Arbeitsmotivation und ihre Beziehung zur Betriebsleitung günstig beeinflussen würde. Nach Abschluß des Experiments stellten sich folgende Ergebnisse bei den Arbeitern heraus: Stärkeres Gefühl der Beteiligung an der Produktion, Verständnis für Planung, Verbesserung der Beziehungen zur Leitung, Gefühle der Anerkennung, Identifikation mit den Betriebszielen (vgl. French u.a. 1960).

verstärkt und das Entstehen von Ich-Stärke, Empathie, Frustrations- und Ambivalenztoleranz, Entscheidungsfähigkeit sowie soziale Sensibilität¹ eher behindert werden. Dagegen können nicht-direktive Erziehungstechniken zur Förderung dieser Qualifikationen und zur Verhinderung von Ritualisierung, Rigidität und der Irreversibilität von Verhaltensmustern beitragen.

Der Anspruch nicht-direktiver Unterrichts- und Erziehungsstile scheint jedoch dann unrealistisch zu sein, wenn - wie bei Tausch/Tausch - ihre Relevanz auf gesamtgesellschaftliche Strukturzusammenhänge übertragen wird, da das sog. "demokratische" nicht-autoritäre Verhalten in der mikrosozialen Struktur von Kleingruppen eine völlig andere Qualität besitzt, anderen Gesetzmäßigkeiten gehorcht und nach anderen Maßstäben zu beurteilen ist, als das demokratische Verhalten unter dem Aspekt der Entwicklung und Veränderung gesamtgesellschaftlicher Herrschafts- und Machtstrukturen. Daher ist darauf hinzuweisen, daß nicht-direktive Interaktionsstile in beruflichen Lerngruppen politische Relevanz allein unter dem Aspekt der Schaffung und Erweiterung von Möglichkeiten nicht-restringierten, emanzipierten politischen Lernens und Handelns besitzen; ihre demokratische Qualität kann sich erst durch sich im Kontext der historisch-gesellschaftlichen Totalität realisierende politische Handlungsmuster erweisen.

2.3.4 Zum Zwangscharakter schulischen Lernens

Die Haupt- und Berufsschule werden von den Schülern wahrgenommen als der Ort, an dem sie der allgemeinen Schulpflicht unterliegend, in Jahrgangsklassen zwangsweise zusammengefaßt, sich fremdbestimmten Lernritualen

¹ Vgl. Abschnitt 3.1.2.

unterwerfen müssen, deren Legitimation durch den Hinweis auf die Tatsache abgesichert werden soll, daß nicht für die Schule, sondern für das Leben zu lernen sei¹. Die bereits oben skizzierte Kritik an der bürgerlichen Didaktik läßt sich hier auf der Ebene der Unterrichtspraxis weitertreiben, denn der Zwangscharakter schulischen Lernens stellt das institutionelle Korrelat der in der Didaktik legitimierten Trennung von Leben und Lernen, von Theorie und Praxis, von Kopf- und Handarbeit, von Ausbildung und Produktion dar. Gerade die Trennung von Ausbildung und Produktion wird selbst im sog. "dualen System" der Lehrlingsausbildung nicht aufgehoben, da zwischen dem schulischen und betrieblichen Teil der Ausbildung weder ein Gleichlauf besteht, noch die Erfahrungen des Betriebes im Unterricht der Berufsschule aufgearbeitet werden².

Nach Fürstenau schafft "der für die Schule als Institution zentrale Vorgang der Zusammenfassung von Kindern eines Jahrgangs in einer Schulklasse ... für diese Kinder uniforme Bedingungen der Trieb- und Interessenbefriedigung.... Der institutionelle, d.h., hier: der unterrichtliche und erzieherische Effekt dieser Versammlung liegt in der möglichst vollständigen Monopolisierung der Trieb- und Interessenbefriedigung beim Lehrer" (Fürstenau 1964, S. 72). Dabei entfaltet sich "der künstliche Prozeß der Wissensvermittlung, Fertigkeitserziehung und Verhaltenskultivierung in der Schule als ein kontrollierter Vorgang kollektiver Triebreglementierung und Charakterbildung" (Fürstenau 1964, S. 72). Dieser wird im betrieblichen Arbeitsprozeß nahtlos fortgesetzt, da auch hier alle politischen, kommunikativen und psychodynamischen Prozesse ausgeblendet werden. Der ritualistische Charakter schulischen Lernens vermittelt dem Schüler die Erfahrung,

¹ Vgl. Beck 1974, S. 11 ff.

² Vgl. Anmerkung 1, S. 117.

- daß Arbeit stets unter dem Tauschwertaspekt stehende, abstrakte Arbeit darstellt,
- daß der Gebrauchswert der Arbeit nicht einsichtig zu sein braucht,
- daß Fragen nach ihrem Gebrauchswert stets mit Hinweisen auf die Notwendigkeit der zu leistenden Arbeit für das spätere Leben beantwortet werden.

Damit wird jedoch bereits die Fähigkeit späterer Lohnabhängiger, nach dem Zweck ihrer Arbeit zu fragen, im Ansatz unterdrückt.

Unterstrichen werden die schulischen Lernrituale durch den starren Rhythmus von Pausen und Unterrichtsstunden. Die Repressivität der zwischen Klingelzeichen eingepreßten Unterrichtsstunden wird spätestens dann deutlich, wenn die Schüler bereits zwei bis drei Minuten vor dem Klingelzeichen verstohlen die Unterrichtsmaterialien zusammenlegen, um bei ersten Ton in die Pause hinausstürzen zu können, die ein Reservat darstellt für relativ unkontrollierte im Regelfalle sanktionsfreie Aktivitäten. Die strikte Trennung von "Arbeit und Freizeit" wird hier bereits als naturwüchsig vorgegeben erfahren.

Die Zwangssituation schulischen Lernens, seine Abhebung von den realen Lebensbedürfnissen der Schüler führt, verbunden mit permanenten Mißerfolgen, zur lebenslangen negativ-affektiven Besetzung kognitiven Lernens, die in der sogenannten "Bildungsferne" der Unterschichten ihr bildungsbürgerliches Etikett gefunden hat. Das Fehlen positiver Lernerfahrungen bei Berufsschülern, die negativ-affektive Besetzung des schulischen Lernens dürfte die Ursache sein für die Vorliebe zu leicht handhabbaren Deutungsmustern sowie für die Schwierigkeiten bei der Organisation vor allem politisch relevanter Lernprozesse mit Lehrlingen und berufstätigen Jugendlichen; denn die Tauschwertorientierung schulischen Lernens führt dazu, daß die negativ-affektive Besetzung von Lernen erst dann überwunden wird, wenn soziale Gratifika-

tionen, d.h., höheres Gehalt, sozialer Aufstieg, höheres Sozialprestige in Aussicht gestellt sind; das ist jedoch bei politischen Lernprozessen selten der Fall.

Der Zwangscharakter schulischen Lernens scheint jedoch seinen eigenen Widerspruch hervorzutreiben, der sich in individuellen Protestreaktionen der Schüler ausdrückt. Sichtbar wird dieser individuelle Protest einerseits in der individuellen Verweigerung der Arbeitsleistung wie Schuleschwänzen, Täuschungsmanövern etc., andererseits in Versuchen, in dem mit individueller Schläue und Cleverness in der Klasse ausgefochtenen Kampf der Schüler gegen die durch die Figur des Lehrers repräsentierte Institution Schule einige Siege zu erringen. Aus diesem Grunde dürfte die Hypothese Fürstenaus, "die bedürfnismäßige Abhängigkeit der Schüler vom Lehrer bewirk(e), daß jene sich miteinander in Bezug auf diese Abhängigkeit identifizieren und den Lehrer in den begrenzten Aspekten seiner rollenmäßigen Wirksamkeit zum Ideal nehmen" (Fürstenau 1964, S. 72) für die Abschlußklassen der Hauptschule und die Berufsschule kaum mehr zutreffend sein.

Nach Fürstenau ist wesentliches Kennzeichen schulischen Lernens die Zerschneidung sozialer Problemzusammenhänge in disparate Einzelfächer. "Die Ersetzung des Lernens in Lebenssituationen durch ritualisiertes Lernen in artifiziellen Schulsituationen gliedert die Gehalte des Weltverständnisses auf, isoliert sie und zerstört damit ihren vorherigen Sinnzusammenhang und das diesem Zusammenhang entsprechende intensive Gefühlserlebnis" (Fürstenau 1964, S. 72 f). An die Stelle komplexer Realitätssicht tritt die Zerfaserung sowohl des individuellen Lebenszusammenhanges als auch des historisch-gesellschaftlichen Prozesses in ein unentwirrbares Knäuel unterschiedlicher zusammenhangloser Erklärungsmuster und unhinterfragter Problemlösungstechniken. Diese machen es den Individuen unmöglich, realitätsadäquate Handlungsstrategien zu

entwerfen und zwingen sie in eine Abhängigkeit von Stereotypen und überschaubaren Lösungsmustern: "Damit ist die Aufgabe der Aufklärung über die Welt ins Gegenteil einer Verwirrung und Verdunkelung verkehrt" (Fürstenau 1964, S. 73), die Erkenntnisprozesse sind "buchstäblich von den Füßen auf den Kopf gestellt" (Beck 1974, S. 95).

Damit wird keine prinzipielle Aussage gegen eine sach- und aspektspezifische Analyse von Realität getroffen, diese Analyse darf jedoch nicht isoliert und unvermittelt einzelne Erkenntnisaspekte addieren, sondern muß unter Berücksichtigung des Totalitätsaspektes vorgenommen werden¹.

Zusätzlich ist zu berücksichtigen, daß - wie Rumpf feststellt - der Schüler nicht nur "meist in 45-Minuten-Abständen unablässig auf neue Sachinhalte, neue Arbeitsformen und -methoden umschaltet, er muß sich auch auf immer neue Lehrpersonen umstellen, um deren Erwartungen nach seinen Kräften zu befriedigen" (Rumpf 1966, S. 15). Jedoch stellt nicht allein diese Umstellung auf ständig neue Lehrpersonen die Berufsschüler vor enorme Anpassungsanforderungen, sondern auch die Unterschiedlichkeit der Erwartungen von Elternhaus, Schule und Betrieb. Der ständige Wechsel der an sie gerichteten Erwartungen zwingt die Schüler dazu, Anpassungstechniken zu entwickeln, um den von den jeweiligen Lehrern an sie gestellten Ansprüchen optimal entsprechen zu können; den Schülern, denen die familialen Sozialisationsbedingungen die Entfaltung von Rollendistanz bzw. Empathie² ermöglichen, dürfte die Entwicklung von Anpassungstechniken und die flexible Teilnahme am Unterrichtsprozeß leichtfallen. Die für die Entfaltung von Empathie günstigen Sozialisationsbedingungen sind freilich vor allem in der Mittelschicht verbreitet³, so daß bei Berufsschülern,

¹ Vgl. dazu Abschnitt 3.2.3.

² Vgl. Abschnitt 3.1.2.

³ Vgl. Krappmann 1971, S. 142 ff.

die aus der Unterschicht kommen, Apathie bzw. Skepsis und Aggressivität verstärkt werden, die der Abwehr der durch unverständliche Sprachformen und Erziehungsstile sowie sich widersprechende Erwartungen, Kommunikationsstile und Deutungsmuster ausgelösten Verunsicherung und Ängste dienen. Hier sind jedoch die durch unterschiedliche Formen der Geschlechtsrollenidentifikation bedingten geschlechtsspezifischen Unterschiede zu berücksichtigen. So fördert vermutlich gerade das weibliche Geschlechtsrollenstereotyp auch in der Unterschicht eine hohe Anpassungs- und Umstellungsfähigkeit, die sich auch im Unterrichtsprozeß in einer höheren sozialen Flexibilität bei gleichzeitigem inhaltlichen Desinteresse niederschlagen dürfte.

Die Heterogenität und Widersprüchlichkeit der im schulischen Lernprozeß beobachtbaren Interaktions- und Kommunikationsmuster erlaubt es zudem, die schulische Lernsituation als ein institutionalisiertes "double-bind" zu interpretieren. Ein double-bind ist nach Weakland als eine Interaktionssituation zu beschreiben, die folgende Kommunikationsstruktur aufweist:

1. Das Individuum ist in einer Interaktionssituation, in der es den abhängigen und schwachen Interaktionspartner, das "Opfer" darstellt.
2. Die Interaktionssituation ist für seine innere emotionale Stabilität, sein Selbstwertgefühl von hoher Bedeutung.
3. Das Individuum muß Informationen, Botschaften, Gebots- bzw. Verbote genau wahrnehmen und unterscheiden können, damit es seine Reaktionen entsprechend einrichten kann.
4. Das Individuum wird in dieser Situation von dem jeweiligen Interaktionspartner auf unterschiedlichen Kommunikationsebenen mit widersprüchlichen Informationen, Botschaften und Gebots- bzw. Verboten konfrontiert.

5. Die durch unabsichtliche oder absichtliche Verschleierung und Verleugnung entstandene Widersprüchlichkeit der Informationen und Ge- bzw. Verbote wird von dem Opfer nicht bewußt wahrgenommen.
6. Das Opfer kann sich nicht auf metakommunikativer Ebene mit der Widersprüchlichkeit der Information und den Direktiven auseinandersetzen und nicht adäquat auf den Widersinn der Interaktion reagieren.
7. Das Opfer kann sich der Interaktionssituation nicht durch Flucht entziehen, weil es von den die Interaktionssituation dominierenden Interaktionspartnern existentiell abhängig ist¹.

Versucht man nun mit Hilfe dieser hier genannten Kriterien die für Berufsschüler typischen Interaktionssituationen zu analysieren, so läßt sich feststellen, daß diese Situationen offenbar dem double-bind ähnliche Kommunikationsstrukturen aufweisen. Hinsichtlich der sozialen Situation der Lehrlinge ist festzustellen,

- daß sie in den Interaktionssituationen in Elternhaus, Schule und Betrieb jeweils der schwächste Interaktionspartner, d.h., das "Opfer" sind,
- daß ihr Selbstwertgefühl, ihre Identität noch nicht stabilisiert ist und sie sich hinsichtlich ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung noch in starker Abhängigkeit von ihren Interaktionspartnern befinden,
- daß ihre Reaktionen auf Informationen und Ge- bzw. Verbote wegen deren Tauschwerteigenschaft insbesondere im Betrieb und in der Schule genau registriert werden und sie daher die Informationen und Gebote differenziert wahrnehmen müssen,
- daß in Elternhaus, Schule und Betrieb jeweils Widersprüche in den Kommunikations- und Interaktionsmustern bestehen dürften und die Lehrlinge daher ständig mit widersprüchlichen Deutungsmustern und Anforderungen konfrontiert sind,

¹ Vgl. Weakland 1972, S. 222 f.

- daß diese Widersprüche sich zum Teil als Ausdruck realer gesellschaftlicher Widersprüche in der Situation der Lehrlinge interpretieren lassen, den Versuchen zur Verschleierung der Realität und zur Absicherung von Herrschaft entspringen und von den Lehrlingen nicht bewußt als solche wahrgenommen werden,
- daß die Lehrlinge sich nicht metakommunikativ mit diesen Widersprüchen auseinandersetzen können,
- daß Lehrlinge nicht "aus dem Felde gehen" können, weil sie von Elternhaus, Schule und Betrieb abhängig sind.

Watzlawick verweist in diesem Zusammenhang auf den Umstand, daß das double-bind nicht im Sinne einer linearen Ursache-Wirkung-Beziehung zu interpretieren sei, sondern daß das durch die Widersprüchlichkeit der Verhaltensanforderungen ausgelöste Verhalten auf den Verursacher des double-bind selbst zurückwirkt (Watzlawick 1974, S. 197), so daß - auf die Kommunikationsstruktur der Unterrichtssituation übertragen - theoretisch eine wechselseitig von Lehrern u n d Schülern vorgenommene Verzerrung der Kommunikation möglich erscheint.

Die dem double-bind ähnlichen Situationen in der Unterrichtsrealität lassen sich an einigen Beispielen kurz wie folgt charakterisieren:

Das Strafverhalten von Lehrern ist zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich, autonomes, spontanes, kreatives Verhalten wird zu einem Zeitpunkt gefördert, zu einem anderen als arrogant, undiszipliniert und unsachlich abqualifiziert, Diskrepanzen können sich ferner zwischen den von Seiten des Lehrers verbalisierten Ansprüchen an die Selbständigkeit der Schüler und seinem faktischen, eine ständige Gängelung der Schüler darstellenden Interaktionsstil ergeben¹, sodann können die in unterschied-

¹ Bezogen auf die b e t r i e b l i c h e Kommunikationsstruktur läßt sich die Widersprüchlichkeit und Gewaltförmigkeit der Kommunikationsformen, denen Lehrlinge als deren "Opfer" hilflos ausgesetzt sind, an einem Beispiel Tscheliesnigs illustrieren, in dem Tscheliesnig einen Lehrling berichten läßt, daß der Meister ihn wie folgt anschreit: "Was machst du denn

lichen Fächern vermittelten, auf gleiche Realitätsbereiche bezogenen kognitiven Deutungsmuster sich widersprechen, Widersprüche können sich zwischen den freundschaftlich-jovialen Umgangsformen des Lehrers und seiner exzessive Erfüllung seiner Rollenvorschriften darstellenden Disziplinierungs- und Zensierungspraxis ergeben.

Außer den double-bind-Situationen sind die Rollenkonflikte zu nennen, in die Schüler durch unterschiedliche, sich z.T. widersprechende Rollenerwartungen verschiedener Bezugspartner in Familie, Schule und Betrieb geraten. Hierzu zählen die in den Anforderungen zwischen Schule und Ausbildungsbetrieb entstehenden Divergenzen:

So wird von den Schülern von Seiten der Schule und der Eltern einerseits erwartet, daß sie kontinuierlich arbeiten; nehmen sie die Schule jedoch ernst, wird ihnen von Seiten der Betriebe entgegengehalten, daß der betriebliche Teil der Ausbildung von höherer Relevanz sei, oder sie werden sogar durch in Aussicht gestellte finanzielle Gratifikationen von der Schule ferngehalten. Vernachlässigen jedoch die Schüler die Schule, gelten sie als "faul" und bekommen schlechte Noten, zusätzlich beschwerten sich Lehrer bei Ausbildern über die "Faulheit" der Lehrlinge; von den Ausbildungsleitern werden den Lehrlingen wiederum negative Sanktionen für den Fall angedroht, daß sie die Schule nicht ernst nehmen.

Wenngleich Watzlawick zu Recht feststellt, "daß die Welt, in der wir leben, alles andere als logisch ist und daß die meisten von uns ihre Normalität bewahren können, obwohl wir alle doppelbindenden Situationen ausgesetzt sind" (Watzlawick 1974, S. 197), so dürften gerade bei Kindern und Jugendlichen wegen ihrer gering entwickelten Ich-Stärke sich aus double-bind und Rollenkonflikten

da wieder für einen Scheiß! Ich habe es dir doch schon zweimal gezeigt! Jetzt mach' doch endlich was oder fang' ein neues Stück an. Oder mach' doch, was du willst. Das ist mir doch egal. Das ist doch dein Leben!" (Tscheliesnig 1971, S. 13).

entscheidende, für die politische Handlungskompetenz relevante Defizite ergeben. Die Folgen der durch ein double-bind gekennzeichneten Kommunikationsstrukturen sind nach Weakland "innere Verwirrung und Verzerrung von Ideen und Affekten; schließlich ein Reden oder Handeln, das entweder direkt oder durch eine Alles- oder -Nichts-Reaktion auf einen Aspekt der empfangenen Botschaft Verwirrung und Spaltung ausdrückt" (Weakland 1971, S. 225).

Auch Rollenkonflikte, die nicht bewußt als solche wahrgenommen werden, dürften die Fähigkeit von Schülern vermindern, sich über die Bedeutungsgehalte verbaler Mitteilungen auf einer metakommunikativen Ebene zu verständigen. Genau diese Fähigkeit ist jedoch bei der Erarbeitung politischer Kommunikationsstrategien von zentraler Bedeutung.

2.3.5 Zur Sozialisationsfunktion schulischer Bewertungs- und Selektionsriten

Im folgenden soll weniger auf die den schulischen Leistungskontrollen zugeschriebenen Funktionen eingegangen und die Frage untersucht werden, ob und in welchem Maße sie diese Funktionen zu erfüllen in der Lage sind¹; zu fragen ist hier vielmehr nach den möglichen, von diesen Bewertungs- und Selektionsriten ausgehenden Sozialisationseinflüssen.

Es wird sich zeigen, daß die Bewertungs- und Selektionsrituale wie auch die Unterrichtsinhalte, die Kommunikations- und Interaktionsstile und der Zwangscharakter schulischen Lernens der psychischen Deformation der Schüler und ihrer Vorbereitung auf einen fremdbestimmten Produktionsprozeß dienen.

¹ Vgl. dazu im einzelnen Lempert 1974, S. 213 - 256; Krumm 1971.

Die Problematik einer rigiden Orientierung an veräußerten Leistungskriterien zeigt sich bereits darin, daß sie nicht nur die Entfaltung vorhandener Leistungsfähigkeit verhindert, sondern auch dem von den Apologeten des Leistungsprinzips selbst aufgestellten Postulat der Chancengleichheit widerspricht, denn die Motivation zur Erbringung intellektueller Leistungen weist schichtenspezifische Unterschiede auf. So zeigen Eltern der Unterschicht geringere Zuversichtlichkeit hinsichtlich der Leistungsfähigkeit und Entwicklungsmöglichkeiten ihrer Kinder. Die Folge ist, daß die Kinder eine geringere Aufstiegs- und Leistungsmotivation entwickeln als die Kinder aus der Mittelschicht und in der Schule als intellektuell weniger leistungsfähig qualifiziert werden (Müller 1967, S. 48 ff).

Zudem gerät infolge der Orientierung der Lernarbeit an abstrakten Leistungskriterien die Schule in den Widerspruch, daß sie einerseits zwar intellektuelle Lernleistungen mobilisieren, Kreativität und Produktivität zwar fördern möchte, dieses aber bei mißerfolgsängstlichen Kindern verhindert¹.

Sodann verändert sich die Zuweisung der Schüler in bestimmte "Leistungskategorien" im Verlaufe der Schulzeit nur in wenigen Fällen, so daß es faktisch zu einer Stabilisierung des Leistungsniveaus der Schüler kommt (Hurrelmann 1971, S. 231).

Ferner wird die bei Kindern aus der Unterschicht ohnehin gering ausgebildete Ich-Stärke durch starke Leistungsorientierung weiter reduziert, denn "das Ich bedarf, solange es noch schwach ist, eines gewissen Maßes an Angstfreiheit, um sich entwickeln zu können. Je mehr das schwache Ich von Angst bedroht ist, desto gehemmter ist es in seiner Entwicklung. Je stärker das Ich andererseits ist, desto weniger wirksam ist die Angst" (Fromm 1936, S. 102).

¹ Schell 1972; vgl. auch Sarason u.a. 1972.

Im einzelnen lassen sich die von den schulischen Evaluationsverfahren ausgehenden Sozialisationswirkungen wie folgt zusammenfassen:

- Die derzeitige Orientierung der schulischen Lernarbeit verursacht vor allem bei Kindern aus der Unterschicht Mißerfolgsängstlichkeit und Vermeidungsverhalten.
- Die Lernmotivation und das Selbstwertgefühl von Kindern aus der Unterschicht wird wegen fehlender positiver Verstärkungen im Lernprozeß und ständigen Mißerfolgserlebnissen systematisch zerstört (Bloom 1970, S. 27).
- Die an der Tauschwertseite des Lernens, d.h., an äußerlichen Gratifikationen orientierte Lernarbeit wird wegen fehlender sich aus dem Lernprozeß selbst ergebender Befriedigungsmöglichkeiten verstärkt.
- An die Stelle einer inhaltlichen Interessiertheit an der konkret nützlichen Arbeit, d.h., am Gebrauchswert der Arbeit, tritt eine weitgehende Gleichgültigkeit gegenüber dem Lerninhalt. Dieser wird nur aufgrund einer extrinsischen Motivation, d.h., um der Vermeidung von Sanktionen willen gelernt (Lautmann 1970, S. 12).
- Die Orientierung der Bewertung an Einzelleistungen verhindert die Wahrnehmung und Erfahrung der Kollektiven Unterwerfung unter fremdbestimmte Leistungskontrollen und verstärkt Konkurrenzverhalten (Lautmann 1970, S. 12).
- Das spontane Neugierverhalten der Schüler, ihre intrinsische Lernmotivation, Produktivität und Kreativität werden systematisch zerstört (Lautmann 1970, S. 12), statt dessen wird die bewußtlose Bereitschaft zur Unterwerfung unter einen fremden Willen gefördert.
- Die Evaluationsverfahren verhindern eine libidinöse Besetzung von "Lernen" und führen zu einer lebenslang anhaltenden negativ-affektiven Einstellung zum Lernen.
- Die Evaluationsverfahren reaktualisieren kindliche Versagensängste, d.h., sie erhalten im schulischen Lernprozeß einen ständigen Angstpegel aufrecht, der auch in der späteren Berufsrolle angstfreies Verhalten verhin-

dert¹.

Angst entsteht nach Gärtner-Harnach "als eine Reaktion auf eine Gefährdung, die von außen kommt oder in der Person zu suchen ist, bzw. als Antizipation einer solchen Bedrohung" (Gärtner-Harnach 1972, S. 22). Die subjektiv erlebte Gefährdung besteht in der Widersprüchlichkeit der in der Leistungssituation sich bildenden Erwartungsstruktur, die durch die Hoffnung auf Erfolg bei gleichzeitiger Furcht vor Mißerfolg gekennzeichnet ist, d.h., während der Angst eine diffuse, allgemeine, unspezifische Qualität beizumessen ist, besitzt Furcht bereits einen konkreteren, sich an identifizierbaren künftigen Ereignissen festmachenden Charakter.

Turner definiert Hoffnung auf Erfolg "als eine aufgabengerecht einsetzbare Komponente der Leistungsmotivation" und Furcht vor Mißerfolg "als eine ungerichtete, nicht aufgabenspezifische und nicht aufgabengerecht eingesetzte Motivationskomponente oder Antriebsvariable" (Turner 1970, S. 193).

Angstreaktionen sind nach Schell bei Schülern immer dann zu beobachten, "wenn eine prüfungsähnliche Situation vorliegt, die entweder von der Art der Aufgabe ... oder vom Grad der Autorität des elternähnlichen 'Prüfers' abhängig ist" (Schell 1972, S. 20). Das Ausmaß der Angst hängt dabei vom familialen Erziehungsstil ab, da Leistungsängste bereits in der Primärsozialisation entwickelt werden. Das Schulumilieu bietet dann "mit den Aggressivität herausfordernden Methoden und ihren Erziehungsmaßnahmen, die in extremer Weise den Praktiken der Eltern ähneln, sowie der partiellen Überforderung und gleichzeitig geringen Anerkennung von Leistung ein Bild, das der früheren Eltern-Kind-Beziehung entspricht, so daß die schon in der Frühgenese des leistungsängstlichen Kindes bestehenden Konfliktbereiche des Straf- und Schulderlebens wieder auftauchen und Angstreaktionen

¹ Vgl. dazu Abschnitt 2.2.4.

bedingen" (Schell 1972, S. 20).

Die Reaktualisierung frühkindlicher Leistungsängste beruht auf dem Vorgang der Übertragung, die von Freud bezeichnet wird als "die auffällige Eigentümlichkeit der Neurotiker, Gefühlsbeziehungen zärtlicher wie feindseliger Natur zu ihrem Arzt zu entwickeln, die nicht in der realen Situation begründet sind, sondern aus der Elternbeziehung (Ödipuskomplex) des Patienten stammen" (S. Freud 1968, S. 305).

Darüberhinaus sind für das Angstpotential noch eine Reihe anderer sozialisations- und situationsabhängiger Faktoren von Bedeutung. So dürfte das Ausmaß der in der jeweiligen Lern- und Leistungssituation aktualisierten Angst noch weitgehend vom Grad der individuellen Aufstiegsorientierung, der Autoritätsrollenverinnerlichung, den tatsächlichen oder vermeintlichen Reaktionen der Bezugsgruppe und dem ritualistischen Charakter der je spezifischen Lern- und Leistungssituation abhängig sein.

Angesichts der Sozialisationswirkungen schulischer Selektions- und Bewertungsrituale ist die Schlußfolgerung, daß "für die Schule eine Atmosphäre gefordert werden (müsse), die möglichst wenig Angst auslösende Reize induziert" (Schell 1972, S. 123) notwendig, aber nicht zureichend, wenn die bisherige Interaktions-, Herrschafts- und Entscheidungsstruktur beibehalten wird. Der Vorschlag, dem "Lehrer Möglichkeiten zur Diagnose des ängstlichen Schülers (anzubieten), damit auch von der schulischen Seite auf die besondere Persönlichkeitsstruktur des Ängstlichen eingegangen werden" (Schell 1972, S. 123) könne, stellt eine Individualisierung und Psychologisierung des Problems dar, verdeckt die institutionellen Ursachen der Angst und berücksichtigt nicht die anderen oben genannten Sozialisationswirkungen schulischer Evaluationsverfahren.

Der Versuch, Mißerfolgsängstlichkeit abzubauen und einen mittleren Schwierigkeitsgrad in der schulischen Lernarbeit herzustellen, der Angst vor Überforderung reduzieren,

gleichermaßen aber auch ein Gefühl der Überforderung vermeiden würde, wird sich unter den derzeitigen Bedingungen des Schulbetriebes kaum realisieren lassen.

Dieser optimale Schwierigkeitsgrad stellt sich dar als ein "individuelles Maß, das sich als Resultante von objektiven Aufgabenmerkmalen und Voraussetzungen kognitiver und emotionaler Art im Lernprozeß bildet" (Skowronek 1971, S. 113). Er ist dann erreicht und der motivationale Effekt dann am größten, wenn angesichts von Anforderungssituationen die subjektiv erlebte Erfolgs- bzw. Mißerfolgswahrscheinlichkeit gleich groß ist (Heckhausen 1971, S. 195).

Von Heckhausen werden als Lösungsmöglichkeit neben stark individualisierenden Lehrverfahren, wie programmiertem Unterricht, vor allem die Bildung von Schülergruppen genannt, die im Hinblick auf ihren intellektuellen Leistungsstandard hinreichend homogen sind (Heckhausen 1971, S. 212). Diese Leistungsgruppierung müßte nach Heckhausen unter fachspezifischem Aspekt vorgenommen werden. Dazu wären geeignete Schulleistungstests zu entwickeln, die auch die Vorhersage von Lerngeschwindigkeiten einzelner Schüler zuließen.

Eine derartige, die Schüler ständig mit Hilfe von Tests überprüfende und einstufoende Lernorganisation würde jedoch die Schüler nahezu perfekt auf die Erbringung fremdbestimmter Leistungen im industriellen Produktionsprozeß vorbereiten, d.h., die im Betrieb durch die differenzierte Gewährung bzw. Versagung von Privilegien, Akkord- und Prämiensysteme geförderte Leistungskonkurrenz würde bereits in der Schule mit kaum zu überbietender Präzision antizipiert. Damit würde der Begriff der Leistung noch stärker als bisher bereits an Tauschwertaspekten festgemacht, an undurchschauten, rigide formalisierten Kriterien gemessen und der Prozeß der Vergleichsgültigung gegenüber dem Inhalt der Lernarbeit vorangetrieben.

Als gesellschaftliches Apriori verbirgt sich hinter einem derartigen Lernkonzept die dem Primat ökonomischer und technischer Effizienz subsumierte Meritokratie, d.h., die kapitalistischen Bedingungen angepaßte Neuauflage darwinistischer Gesellschaftstheorie. Begabungen, Fähigkeiten und Bedürfnisse, die sich nicht dem starren Schema von Leistung und Ertrag fügen, werden unterdrückt, da sie in Testbatterien ohnehin nicht gemessen würden. Dazu gehören die Fähigkeiten, Selbstverständliches zu problematisieren, Neugierverhalten zu entwickeln, Fragen zu stellen, soziologische Phantasie zu entwickeln, sich nicht-legitimierten Anforderungen zu widersetzen, Widersprüche sinnlich wahrzunehmen, Konflikte auszutragen etc.

Für die Orientierung des Lernens an äußeren Meßkriterien wird als Begründung vor allem die maximale Ausschöpfung aller Begabungsreserven angeführt. Diese Begründung erscheint jedoch angesichts der Entwicklung der Arbeitsplatzstruktur im Produktions-, Zirkulations- und Reproduktionsbereich als Verschleierung, denn zunehmend entpuppt sich als Ziel der Propagierung des Leistungsprinzips neben der Disziplinierungs- und Entpolitisierungsfunktion eine bessere horizontale und vertikale Steuerung der Qualifizierungsprozesse und die Anpassung der Qualifikations- an die Arbeitsplatzstruktur (Heinrich 1973, S. 117).

Leistungsdifferenzierung, Individualisierung und Effektivierung der Qualifikationsprozesse bestätigen die Hypothese von Gorz, daß es das Ziel der Schule sei, "einer kleinen Minderheit ein Elitebewußtsein zu geben" und daß sie dazu beitrage, "jene durch die kapitalistische Arbeitsteilung erforderliche hierarchische Schichtung der Arbeitskraft hervorzubringen" (Gorz 1972, S. 40). Auch Gorz verweist darauf, daß dieses Ergebnis "durch einen begrifflichen und abstrakten Unterricht erzielt (wird), der Kindern weniger gebildeten Eltern den Erwerb intellektueller Qualifikationen schwer macht und gute

Schulleistungen mit dem Recht auf eine privilegierte gesellschaftliche Stellung gleichsetzt. Das Schulsystem ist daher das Schlüsselinstrument für die Bildung gesellschaftlicher Hierarchien: es gibt vor, Begabungs- und Leistungsunterschiede zu ermitteln, die es in Wirklichkeit selbst produziert" (Gorz 1972, S. 40).

Die hier formulierten Annahmen zu sozialisationsrelevanten Einflüssen der schulischen Lernkontrollen zeigen nicht nur, daß die "pädagogische Provinz" nicht mehr existiert, sondern daß sie vermutlich nie existiert hat und daß - wie Lempert zu Recht feststellt - die Schulen "den Anforderungen unseres Wirtschaftssystems und den Interessen seiner Nutznießer und Apologeten in einem überraschenden Maße gerecht (werden): indem sie die Lernmotivation der jungen Menschen teils dämpfen, teils in die gewünschten Bahnen lenken, vor allem: sie an die Steuerung durch äußere Sanktionen gewöhnen, disziplinieren sie das Veränderungspotential der heranwachsenden Generation" (Lempert 1974, S. 231 f).

Zu fordern ist daher, daß eine veränderte Lernstruktur geschaffen wird, in der der Lehrer nicht mehr mit einem Elternteil identifiziert werden kann und die Aktualisierungsmöglichkeit frühkindlicher Leistungsfähigkeit¹ unterbunden wird. Erst in einer derartigen Lernatmosphäre würde verhindert, daß die Sozialbeziehungen der Schüler untereinander von Konkurrenzängsten, Neid und Buhlen um die Gunst des Lehrers geprägt werden, daß Spontaneität, Kreativität, inhaltliche Interessiertheit und Neugierverhalten zerstört werden, daß das Selbstwertgefühl vernichtet und die Bereitschaft zur Unterwerfung unter fremden Willen gefördert wird².

¹ Vgl. hierzu Fittkau 1969.

² Vgl. dazu im einzelnen Abschnitt 3.2.10.

2.4 Zur latent politischen Sozialisationsfunktion des Betriebes

2.4.1 Vorbemerkung

Die Frage nach der latent politischen Sozialisationsfunktion des Betriebes im Rahmen der beruflichen Erstausbildung ist nicht nur deswegen von Bedeutung, weil der Betrieb der Ort ist, wo die Lehrlinge den größten Teil ihrer wachen Zeit verbringen, sondern weil sie auch infolge privatrechtlicher Ausbildungsverträge von ihm existentiell abhängig sind. Daß der betriebliche Teil der Ausbildung nicht nur Ausbildungs-, sondern auch "Erziehungs"-, d.h. Identifikationsprozeß ist, wurde von Seiten der Betriebe stets hervorgehoben, wobei "die Argumente von Industrie und Handel, den Betrieb als dominierende Ausbildungsstätte auszuweisen, ... nur wenig von denen des Handwerks ab(weichen)" (Kell 1970, S. 87). Sie lassen sich in folgendem Zitat zusammenfassen:

"Im Mittelpunkt der Berufserziehung im Handwerk steht der Mensch. Die zeitgemäße moderne Meister-(Betriebs-) Lehre garantiert Erfolge durch die erzieherische Verantwortung des Meisters, durch die Koordinierung aller Erziehungshelfer, die Eltern, Schule, Kirche, Organisation durch die sorgfältige Auswahl der Mitarbeiter, durch die Anpassung des Betriebes an die wirtschaftliche und technische Entwicklung, durch die Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse der pädagogischen Schulung und durch die Anwendung moderner Ausbildungsmethoden. Sie entspricht den Wünschen des Jugendlichen nach Bewährung, der Eltern nach Aufstieg, der Gesellschaft nach Verantwortung und Hilfsbereitschaft. Sie ist vor allem jugendgemäß und zukunftsweisend" (N.N. 1966, zitiert nach Kell 1970, S. 85).

Im folgenden soll versucht werden, Form und Funktion der vom Betrieb ausgehenden Einflüsse auf den Lehrling anhand einiger der Erfahrung der Lehrlinge zugänglicher

Phänomene darzustellen und einzuschätzen. Die Formulierung und Konkretisierung von Hypothesen wirft jedoch auch hier Probleme auf, da kaum empirisches Material vorliegt und generelle Aussagen von den Besonderheiten einzelner Betriebe abstrahieren müßten.

Eine Differenzierung allgemeiner Hypothesen über die politische Sozialisationsfunktion der betrieblichen Lehre wäre aus folgenden Gründen zwingend notwendig:

- Es dürften Unterschiede zwischen kleinen, mittleren und großen Betrieben sowie zwischen Betrieben mit und ohne eigene Ausbildungsstätten bestehen.
- Geschlechtsspezifische Unterschiede dürften eine große Rolle spielen, da weibliche Lehrlinge wie auch junge Arbeiterinnen ihren späteren Beruf zumeist als Durchgangsstadium zur Ehe interpretieren (Jaide 1969, S. 15 f.).
- Es dürften branchen- und berufsgruppenspezifische Unterschiede bestehen, d.h., die Sozialisationsfunktion von Einzelhandelsbetrieben dürfte sich von der von Bank-, Versicherungs- und Industriebetrieben sowie öffentlichen und privaten Betrieben unterscheiden.
- Es dürften Unterschiede hinsichtlich des formalen Qualifikationsniveaus, des Kenntnisstandes und der sozialen Sensibilität der Lehrlinge bestehen. Die Akkumulation bestimmter Sozialerfahrungen im Betrieb hat u.U. für Berufsschüler mit hohem Ausbildungsstand (Realschulabschluß, Abitur) und stabilisiertem Selbstwertgefühl dann eine politisierende Funktion, wenn sie in der Lage sind, diese Erfahrungen zu interpretieren und in ihrem gesellschaftlichen Kontext zu verorten. Die gleichen Erfahrungen haben u.U. auf andere Schüler mit geringerer Interpretationsfähigkeit und einem nur gering stabilisiertem Selbstwertgefühl eine demoralisierende und disziplinierende Funktion.
- Es dürften zwischenbetriebliche Unterschiede in verschiedenen Dimensionen bestehen wie z.B. Rigidität der Leistungsanforderungen, Ausmaß und Rigidität der sozialen Kontrolle, physische und psychische Belastung,

Grad der Ausbeutung durch die Verwendung des Lehrlings für produktive Funktionen, Gegenstand der Arbeit, Ausmaß der Identifikation der im Betrieb beschäftigten Lohnabhängigen mit dem Betriebsinteresse, Hierarchisierungsgrad und Kommunikationsstruktur, Existenz bzw. Nichtexistenz von Jugendvertretung und Betriebsrat, gewerkschaftlicher Organisationsgrad im Betrieb, Gesamtzahl der Lehrlinge im Ausbildungsbetrieb, Verbreitung subjektiver Aufstiegsillusionen im Verhältnis zu objektiven Aufstiegsmöglichkeiten, Ausbildungsqualität des Betriebes, Umfang und Inhalt der in betrieblichen Qualifizierungsprozessen vermittelten kognitiven Deutungsmuster, etc.

Zur Gewinnung von detaillierten und differenzierten Ergebnissen zur politischen Sozialisationsfunktion des Betriebes wäre es notwendig, eine Fülle unabhängiger, abhängiger und intervenierender Variablen auf den genannten Dimensionen im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf den politischen Sozialisationsprozeß von Lehrlingen zu untersuchen. Der Mangel an empirischem Material läßt jedoch ein derartiges Vorgehen im Rahmen dieser Arbeit nicht zu.

Im folgenden wird demgegenüber auf einer relativ allgemeinen Ebene zu fragen sein:

- nach den Ursachen, Erscheinungsformen und Konsequenzen der Entfremdung der Lehrlinge im Betrieb (2.4.2),
- nach den Möglichkeiten zur Repräsentation der eigenen Identität im Beschäftigungssystem sowie den Voraussetzungen und Faktoren mangelnder Berufsrollendistanz (2.4.3)
- nach den Wirkungen der Tauschwertorientierung menschlicher Lohnarbeit auf die Wahrnehmungsstruktur und die politischen Lernerfahrungen innerhalb beruflicher Rollen (2.4.4).

2.4.2 Zur objektiven und subjektiven Entfremdung der Lehrlinge

Da sich emanzipatorische Berufserziehung ausweisen muß an ihrem Beitrag "zur Ermittlung und Reduzierung von Entfremdung, die aus der gesellschaftlichen Struktur, aber auch aus den individuellen Lebensgeschichten (Neurosen!) resultiert" (Neumann 1971, S. 247), soll hier zunächst die Frage nach Indikatoren objektiver und subjektiver Entfremdung gestellt werden, die in der Lebenssituation von Lehrlingen auszumachen sind.

Das Vorliegen privatrechtlicher Ausbildungsverträge erlaubt es, den Lehrling unter dem Aspekt der auf ihn einwirkenden Sozialisationseinflüsse dem Lohnabhängigen gleichzustellen, d.h., für Lehrlinge dürften die gleichen Kriterien objektiver Entfremdung gelten wie für die Situation von Lohnabhängigen. Objektive Entfremdung resultiert u.a. "aus einem arbeitszerlegten Fertigungsprozeß, der Trennung des Arbeiters vom Produkt seiner Arbeit, dem Verkauf der Arbeitskraft als Ware auf einem Markt und den bürokratischen Systemen" (Neumann 1971, S. 247). Die objektive Entfremdung dokumentiert sich besonders sinnfällig in der bürokratisierten betrieblichen Entscheidungsstruktur. Diese leitet sich her aus dem Doppelcharakter des betrieblichen Produktionsprozesses, aus seiner Eigenschaft als Arbeits- und Verwertungsprozeß. Die betriebliche Entscheidungsstruktur muß einerseits technisch effizient sein, sie muß dabei gleichzeitig die Durchsetzung des Verwertungsinteresses garantieren können. Dies wird erreicht durch den weitgehenden Ausschluß der Lohnabhängigen von den zentralen betrieblichen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen¹, der ideologisch wie folgt legitimiert wird: "Eine wirksame gegen-

¹ Die Mitbestimmungsmöglichkeiten des Betriebsrates nach § 87 Betriebsverfassungsgesetz beziehen sich nach Siebert "nicht auf die primären Wirtschaftsentscheidungen, sondern auf die Folgeerscheinungen der Profitwirtschaft" (Siebert 1972, S. 151).

seitige Abstimmung der Arbeit der einzelnen Organisationsteilnehmer eines zielgerichteten Sozialsystems (in diesem Falle des Betriebes, H. K.) ist ohne eine Über- und Unterordnung nicht möglich. Die Positionen der Organisationsteilnehmer sind nicht gleich. Die organisatorische Struktur hat die Form einer R a n g o r d n u n g (hierarchische Struktur). Die Entscheidungsbefugnisse sind unterschiedlich verteilt" (Heinen 1968, S. 56).

Die Aufrechterhaltung der Entscheidungshierarchie ist nur möglich durch die Sanktionsgewalt der Kapitalisten bzw. ihrer Beauftragten. "Die Sanktionsmöglichkeiten bestehen z.B. im Ausschluß von Beförderungen, den Kürzungen des Arbeitsentgeltes oder in Entlassung" (Heinen 1968, S. 57). Unter Hinweis auf derartige und ähnliche Sanktionen gelten die Repräsentation der eigenen Identität und die Artikulation von Widerspruch durch Kritik der Anweisungen oder Gehorsamsverweigerung als Renitenz und Normabweichung und werden daher verhindert bzw. durch Legitimationsformeln wie "Lehrjahre sind keine Herrenjahre", "ohne Fleiß kein Preis", "es krümmt sich beizeiten, was ein Meister werden will" etc. kanalisiert. Das bereits im Sozialisationsprozeß der Hauptschule infolge der Selektionsmechanismen erworbene negative Selbstbild wird zudem in der betrieblichen Lehre in vollem Umfange bestätigt, gleichzeitig aber werden - insbesondere bei kaufmännischen Lehrlingen - Aufstiegsillusionen aufrechterhalten und gefördert.

In dieser Situation sind für die individuellen Reaktionen der Lehrlinge theoretisch mehrere Möglichkeiten denkbar:

- Die Lehrlinge identifizieren sich mit den betrieblichen Leistungsnormen und unterliegen der Verheißung realer oder scheinbarer Privilegien.
- Sie übernehmen eine "instrumentelle Berufsrolleninterpretation"¹, d.h., sie sehen die Erfüllung betrieb-

¹ Vgl. hierzu S. 186.

licher Leistungsanforderungen nur als Mittel zum Zweck der Reproduktionssicherung und verhalten sich gegenüber den betrieblichen Normenkodizes relativ distanziert.

- Sie reagieren mit individuellen Protestreaktionen wie unkontrollierter, expressiver Aggressivität, "krankfeiern" oder psychosomatisch bedingten Krankheiten.
- Sie reagieren mit kontrollierter instrumenteller Aggressivität und entwickeln politisch-strategische Handlungsperspektiven im Rahmen kollektiver Aktionsformen.

Die letzte Alternative dürfte freilich aufgrund der Sozialisation in Haupt- und Berufsschulen kaum in Frage kommen, da hierfür ein hohes Maß an Ich-Stärke Voraussetzung ist¹. Plausibler ist die Annahme, daß als Konsequenz der objektiv entfremdeten Situation im Betrieb auch eine subjektive Entfremdung eintritt. Denn der Lehrling steht im Betrieb am untersten Ende der Entscheidungshierarchie. Wie in Familie und Schule sieht er sich fremdem Willen unterworfen. Das in Familie und Schule entstandene Gefühl der Ohnmacht gegenüber einem allmächtigen Gewaltverhältnis wird reaktualisiert und die eigene Situation als schicksalsgegeben hingenommen.

Das sich hierin ausdrückende subjektive Korrelat der objektiv entfremdeten Situation dokumentiert sich besonders ausgeprägt in untergeordneten Berufsrollen, welche sich durch ein hohes Maß an Repressivität, d.h., der Gegenwärtigkeit negativer Sanktionen im Falle der Normüberschreitung und Rigidität, d.h., der Präzision der Vorschriften, auszeichnen. Es bemißt sich an dem Grad der in einer Berufsrolle interpretierten Bedürfnisse und ist dann besonders hoch, wenn die Bedürfnisse nicht erst auf der Befriedigungs-, sondern bereits auf der Wahrnehmungs-, Interpretations- und Artikulationsebene infolge des zur zweiten Natur erstarrten Rollenrituals

¹ Vgl. hierzu Abschnitt 3.1.2.

unterdrückt werden. Zudem erscheint die "soziale Macht, d.h., die vervielfachte Produktivkraft dem Menschen nicht als ihre eigene vereinte Macht, sondern als eine fremde, außer ihnen stehende Gewalt, von der sie nicht wissen woher und wohin, die sie also nicht mehr beherrschen können, die im Gegenteil nun eine eigentümliche vom Wollen und Laufen der Menschen unabhängige, ja dies Wollen und Laufen erst dirigierende Reihenfolge von Phasen und Entwicklungsstufen durchläuft" (Marx/Engels, Die deutsche Ideologie, S. 34), d.h., die Produktivkräfte sind nicht mehr der bewußten Verfügung des Produzenten unterworfen, sondern haben sich verselbständigt und erscheinen ihm als von einem übermächtigen Schicksal gestaltete "Sachzwänge". Bereits in den Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Betrieb werden die Wahrnehmungsstrukturen und Deutungsmuster vermittelt, die - wie Neumann zu Recht feststellt - die "Bewußtseinsdistanz" (Neumann 1971, S. 346) des Menschen gegenüber der objektiv entfremdeten Situation aufheben: "Nicht der Mensch fühlt sich in eine verdinglichte Welt integriert, sondern er selbst überführt die Objektwelt in sein Selbst, indem er sie auf magische Weise als belebt empfindet" (Neumann 1971, S. 346), d.h., die Warenwelt verlebendigt und das kapitalistische Gewaltverhältnis personalisiert.

Mit der Personalisierung des kapitalistischen Gewaltverhältnisses wird jedoch der politische Charakter der Herrschaft aus der Wahrnehmung der Lehrlinge eskamotiert. Die Personalisierung ist insbesondere darauf zurückzuführen, daß Lehrlingen die derzeitige "private" Form des Betriebes, seine Abschirmung gegenüber der Gesellschaft als naturgegeben erscheint. Zwar ist das Lohnarbeitsverhältnis durch Arbeits- und Betriebsverfassungsrecht in gewissem Umfange rechtlich kodifiziert und damit der Zugriff der Öffentlichkeit, d.h., des Staates, in die "private" Sphäre des Betriebes ermöglicht; diese Verrechtlichung der innerbetrieblichen Beziehungen stellt jedoch den prinzipiell privaten Charakter der Produktion und die strikte Trennung von "pri-

vater" Produktionssphäre und Öffentlichkeit nicht in Frage, sondern verleiht dem "privaten" Gewaltverhältnis im Betrieb nur den Anschein öffentlicher Legitimation.

In welchem Maße jedoch der Betrieb gegen die Öffentlichkeit abgeschildert werden soll, um seinen "privaten" Charakter zu verteidigen, wird am Betriebsverfassungsgesetz von 1972 deutlich. So sind die Betriebsversammlungen nicht öffentlich (§ 42 Betriebsverfassungsgesetz), betriebsfremde Personen haben keinen Zutritt. Wie sehr die Möglichkeit, daß der gesellschaftliche Charakter betrieblicher Arbeit und Widersprüche zwischen Lohnarbeit und Kapital von den Lohnabhängigen wahrgenommen werden, als Gefahr erkannt wird, zeigt das Verbot der Behandlung parteipolitischer Themen in der Betriebsversammlung (§ 45 i.V.m. § 74/2 Betriebsverfassungsgesetz) sowie die Friedenspflicht (§ 74/2 Betriebsverfassungsgesetz)¹.

Die Interpretation des kapitalistischen Lohnarbeitsverhältnisses als ein "privates" Phänomen läßt jedoch die institutionellen Bedingungen gesellschaftlicher Widersprüche aus dem Denkhorizont verschwinden und verhindert die Entwicklung adäquater politischer Handlungsstrategien. Reichtum wird als persönliches Verdienst, Armut als persönliches Schicksal interpretiert².

Der Ausschluß der Lehrlinge von jeglichen Entscheidungsprozessen, ihre totale Entmündigung führt dazu, daß zielgerichtete soziale Kommunikation und Interaktion in der Sphäre der beruflichen Arbeit von den Lehrlingen nur dann als funktional betrachtet werden, wenn sie sich dem System von Befehl und Gehorsam fügen. Die Möglichkeit der kommunikativen Verfügung über alternative Entscheidungsprozesse und Produktionsziele unterliegt wie in der

¹ Vgl. auch Siebert 1972, S. 129 f.

² Vgl. auch Autorenkollektiv 1971, S. 124.

Berufsschule auch im Betrieb einem prinzipiellen Denkverbot. Durch die Negierung der Vorstellung alternativer Produktions- und Entscheidungsmöglichkeiten wird jedoch bei den Lehrlingen das Entstehen autoritärer Syndrome gefördert, ihre Wahrnehmungsfähigkeit reduziert, ihre Deutungsmuster dogmatisch auf die Normativität des status quo festgelegt.

2.4.3 Der Prozeß der Identitätszerstörung - Rolle und Identität im Beschäftigungssystem

Die Distanzlosigkeit des Menschen gegenüber dem Gewaltverhältnis kapitalistischer Warenproduktion resultiert in einer Zerstörung der Identität. Sie drückt sich aus in der durch das Rollenkorsett stabilisierten Verinnerlichung scheinbar widerspruchsfreier gesellschaftlicher Wert-Normen-Systeme, in der Verkehrung von Wesens- und Erscheinungsform in der individuellen Denkstruktur. So gilt auch für die betriebliche Sozialisation kaufmännischer Lehrlinge, daß "der Wahn ... Teil der kapitalistischen Rationalität (ist). Der Qualifikationsprozeß der Arbeitskraft ist für die Arbeiterklasse vorwiegend negativ zu bestimmen; die Ausbildung einer beschädigten Identität, der dem einzelnen permanent auferlegte Zwang, eine organisierte Unmündigkeit hinnehmen zu müssen, die ihn zu regressiven Verhaltensweisen zwingt, macht den entscheidenden Aspekt proletarischer Sozialisation aus" (Vinnai 1973, S. 9).

Die Zerstörung der menschlichen Identität ist nicht nur auf das kapitalistische Gewaltverhältnis, sondern auch auf den Warenfetisch zurückzuführen; denn durch den Privatbesitz an Produktionsmitteln, durch die Aneignung fremder Arbeitskraft und die Trennung der Produzenten vom Produkt ihrer Arbeit wurde die menschliche Arbeitskraft im sich herausbildenden Kapitalismus zur Ware, die Menschen zu Warenbesitzern. Da die Individuen auf den

Verkauf ihrer Ware Arbeitskraft angewiesen sind, überlagert der Warenfetisch alle Beziehungen der Individuen untereinander und verselbständigt sich das Tauschverhältnis zu einer den Menschen äußerlichen, unabhängigen Instanz. Die Wahrnehmung und Gestaltung sozialer Interaktions- und Kommunikationsstrukturen werden vom Warenfetisch bestimmt, d.h., die Beziehungen der Menschen untereinander werden in der kapitalistischen Gesellschaft nicht als Beziehungen zwischen Menschen, sondern als Verhältnis zwischen Waren interpretiert; nach Marx besteht "das Geheimnisvolle der Warenform ... einfach darin, daß sie dem Menschen die gesellschaftlichen Charaktere ihrer eigenen Arbeit als gegenständliche Charaktere zurückspiegelt, daher auch das gesellschaftliche Verhältnis der Produzenten zur Gesamtarbeit als ein außer ihnen existierendes Verhältnis von Gegenständen" (Marx, Kapital I, S. 86) - ein Sachverhalt, der in der Terminologie der phänomenologischen Rollenanalyse wie folgt beschrieben und bestätigt wird: "In ihrer Eigenschaft als Darsteller ist den einzelnen daran gelegen, den Eindruck aufrechtzuerhalten, sie erfüllten die zahlreichen Maßstäbe, nach denen man sie und ihre Produkte beurteilt. Weil diese Maßstäbe so zahlreich und allgegenwärtig sind, leben die einzelnen Darsteller mehr, als wir glauben, in einer moralischen Welt. Aber als Darsteller sind die einzelnen nicht mit der moralischen Aufgabe der Erfüllung ihrer Maßstäbe beschäftigt, sondern mit der amoralischen Aufgabe, einen überzeugenden Eindruck zu vermitteln, daß die Maßstäbe erfüllt werden. Unsere Handlungen haben es also weitgehend mit moralischen Fragen zu tun, aber als Darsteller sind wir nicht moralisch an ihnen interessiert. Als Darsteller verkaufen wir nur die Moral. Unsere Tage verbringen wir in engem Kontakt mit den Waren, die wir ausstellen, und unser Geist ist voll von genauestem Wissen über sie; aber es mag wohl sein, daß wir uns diesen Waren um so fremder und denen, die leichtgläubig genug sind, sie zu kaufen, um so ferner fühlen, je mehr

Aufmerksamkeit wir auf die Waren richten. Um ein anderes Bild zu benutzen: Die Verpflichtung und Nützlichkeit selbst, immer im gleichen moralischen Licht zu erscheinen, zwingen, als eine im Bühnenleben erfahrene Person aufzutreten" (Goffman 1969, S. 229 f).

Damit werden wir darauf verwiesen, daß die Zerstörung der Identität vor allem auf die distanzlose Identifikation von Rollenritualen und Identität zurückzuführen ist, d.h., der Lehrling verdrängt die Symbole seiner Identität, seinen Unmut, seine individuellen Gefühle, Ängste, Bedürfnisse etc. und verhält sich völlig konform mit den an ihn von außen gestellten, sich allmählich jedoch zu einem Teil seines Über-Ichs verdichtenden Erwartungen.

Den Zusammenhang zwischen Rolle und Identität stellt de Levita in einer Metapher her, indem er illustrativ aufzeigt, daß "Rolle ... (das sei), was konstant bleibt, wenn verschiedene Schauspieler 'Hamlet' spielen. Sie ist die invariable Entität, wenn der Schauspieler wechselt. Individualität ist das, was konstant bleibt, wenn der Schauspieler verschiedene Rollen spielt; sie ist die invariable Entität bei einem Wechsel der Rolle" (de Levita 1971, S. 166).

Im Gegensatz zum Theater ist jedoch in der beruflichen Realität den Akteuren ihr Rollenhandeln nicht bewußt, so daß sie die Verhaltensrituale, in denen sich ihr Rollenhandeln dokumentiert, für den Ausdruck ihres eigenen Selbst halten. Um in der Metapher zu bleiben: Die Akteure des beruflichen Rollenhandelns im Beschäftigungssystem müssen sich zwar nach den "Spielregeln" richten, sie bestimmen jedoch nicht die Bedingungen, unter denen die Regeln entstanden sind. Sie kennen zudem weder den Text ihrer Rolle noch das Stück, das sie zur Sicherung ihrer materiellen Reproduktionsfähigkeit zu spielen gezwungen sind. Die Erkenntnis ihrer eigenen durch den Produktionsprozeß bestimmten objektiven Situation und die Entschleierung der ihnen aufgeherrschten Rollenri-

tuale wird den Lehrlingen systematisch verwehrt. Sie sind infolge der von ihnen verinnerlichten Gewaltförmigkeit kapitalistischer Warenproduktion nicht in der Lage, die Normen, denen sie unterworfen sind, zu interpretieren, zu reflektieren und sich von ihnen zu distanzieren. Da das Gewaltverhältnis, d.h., die Einhaltung der Vollzugsnormen für das Rollenhandeln mit Hilfe existenzbedrohender Sanktionen erzwungen werden kann, kann keinesfalls das individuelle Rollenhandeln als ein "Vertrag zwischen einem Individuum und anderen" (de Levita 1971, S. 166) bezeichnet werden, denn der Verzicht auf die Repräsentation der eigenen politischen Identität ist eine existenzielle Notwendigkeit¹. Eine solche Interpretation der sozialen Rollen würde in der Tat "als bildungsbürgerliche Verschleierungsideologie" (Claessens 1969, S. 270 f) fungieren, die gesellschaftliche Antagonismen harmonistisch zu verkleistern sucht. Der zwanghafte Charakter der Rollenrituale wird Individuen deswegen nicht bewußt, weil ihnen die Mechanismen, die zur widerstandslosen Übernahme heteronom bestimmter Vollzugsnormen für das eigene Rollenhandeln führen, nicht sinnlich erfahrbar sind. Es wäre daher zu fragen, welche Rollenqualifikationen Individuen beherrschen müssen, damit sie die sozialisationsgeschichtlich determinierten und in täglichen Interaktionsprozessen reproduzierten Entfremdungsmechanismen und den Widerspruch von Rolle und Identität im Arbeitsprozeß sinnlich erfahren können, eine Identifikation mit den an sie gestellten Erwartungen vermeiden, sich den Normen gegenüber distanziert-interpretierend verhalten, nicht eindeutig inter-

¹ So wurden nach einer Umfrage des Deutschen Gewerkschaftsbundes in den Jahren 1972 bis Anfang 1973 ca. 600 Jugendvertreter und junge Betriebsräte nach dem Ende ihrer Ausbildungszeit nicht in ihrem Betrieb weiterbeschäftigt bzw. erst auf gewerkschaftliche Intervention hin in ein Arbeitsverhältnis übernommen (vgl. Frankfurter Rundschau, 19. Juli 1973).

pretierbare Situationen ohne vorschnellen Rekurs auf überholte und inadäquate Lösungsmuster ertragen und Handlungsstrategien entwerfen können.

In diesem Zusammenhang ist der in Abschnitt 3.1.2 explizierten Fähigkeit, zum eigenen Rollenverhalten auf Distanz gehen zu können, ein zentraler Stellenwert zuzuweisen.

Die Kongruenz von Rolle und Identität wird freilich nicht nur durch die rigide Identifikation mit beruflichen Rollenanforderungen verursacht, sondern auch durch das Bedürfnis nach angemessener Entlohnung und Sicherheit des Arbeitsplatzes. Wenngleich Lehrlinge kaum direkt von Arbeitslosigkeit bedroht sind und ihre "Entlohnung" kein Entgelt für geleistete Arbeit darstellt, so ist anzunehmen, daß infolge der Erfahrungen im Betrieb auch bei Lehrlingen die Fähigkeit, zur Berufsrolle auf Distanz gehen zu können, durch derartige Faktoren beeinflußt wird.

Angesichts der zentralen Bedeutung, die der Berufsrollendistanz im Rahmen manifest politischer Sozialisation zuzuweisen ist, soll im folgenden versucht werden, einige Annahmen über die Auswirkungen der betrieblichen Situation auf Berufsrollendistanz in unterschiedlichen beruflichen Rollen zu formulieren.

So scheint das Bedürfnis nach Sicherheit bzw. die Angst vor Unsicherheit in den individuellen Reproduktionsbedingungen die Fähigkeit, zur Berufsrolle auf Distanz zu gehen, zu beeinflussen.

Nach Goldthorpe u.a. wird Sicherheit von Arbeitern "eher im Sinne einer langfristigen Einkommensmaximierung verstanden als im Sinne der Sicherung des Existenzminimums durch eine Arbeit irgendwelcher Art" (Goldthorpe 1970, S. 38). Da der Arbeiterschicht der individuell vollzogene soziale Aufstieg weitgehend verwehrt ist, kann daher das Bedürfnis nach Sicherheit des Arbeitsplatzes auch als Surrogat nicht erfüllter Aufstiegs- bzw. Integrationshoffnungen interpretiert werden. Diese These

wird durch den Befund bestätigt, daß in der Arbeiterschicht gesellschaftlicher Erfolg nicht mit individueller Anstrengung und beruflicher Leistung assoziiert, sondern eher als eine schicksalhaft erwartete Größe aufgefaßt wird¹, eine Erwartung, die bei der Mehrheit der Arbeiterschaft an den zukünftigen technischen Fortschritt geknüpft ist.

Nach Kern/Schumann ist freilich trotz eines gewissen Optimismus hinsichtlich der Verbesserung der Arbeitssituation sowie relativ hoher Gratifikationen, vor allem wegen des Bewußtseins der prinzipiellen Ersetzbarkeit am Arbeitsplatz und der Statusunsicherheit eine starke Ambivalenz der Zukunftserwartungen zu beobachten². Diese Faktoren würden die Möglichkeit von Rollendistanz tendenziell vermindern, da der Angstpegel wegen des Unsicherheitsgefühls erhöht wird.

Andererseits würden freilich Angst und Unsicherheit gegenüber der Zukunft bei Lehrlingen Anknüpfungspunkte darstellen können, um die prinzipielle Krisenhaftigkeit kapitalistischer Produktionsweise, die materiellen Widersprüche und damit die gesellschaftlichen Ursachen von Angst und Unsicherheit sinnlich erfahrbar zu machen. Denn Angst hat ihre Ursache nicht allein in der Unsicherheit gegenüber der Zukunft, sondern auch in der scheinbaren Naturwüchsigkeit, mit der gesellschaftliche Entwicklungen über die Individuen hereinbrechen. Rationale Erklärungsmuster zur Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen würden daher - sofern sie Alltagserfahrung zu organisieren vermögen - erheblich zur Angstreduktion beitragen und die Distanzierungsmöglichkeiten vergrößern³.

Obwohl die Trennlinien zwischen Arbeiter- und Angestelltentätigkeiten infolge der Technisierung und Automati-

¹ Vgl. hierzu Katz 1964.

² Vgl. hierzu Kern/Schumann 1970 Bd. I, S. 253.

³ Vgl. hierzu Abschnitt 3.2.9.

sierung auch administrativer Bereiche zunehmend verschwinden¹ sind zwischen beiden Gruppen Unterschiede im Bewußtseinsstand festzustellen. Es ist daher zu fragen, ob die bei Arbeitern zu beobachtenden Erwartungen und Befürchtungen auch bei Angestellten zu finden sind und welche Reaktionen sie auslösen, will man die Möglichkeiten von Rollendistanz bei Lehrlingen einschätzen.

Fuhrmann stellt hierzu fest, daß auch bei Angestellten ein Gefühl der Ohnmacht gegenüber der technischen Entwicklung und eine verbreitete Skepsis den Aufstiegsmöglichkeiten gegenüber anzutreffen sei. Auch das Bedürfnis nach Sicherheit des Arbeitsplatzes sei bei den Angestellten gleichermaßen vorhanden und führe zu einem verstärkten Bemühen um berufliche Weiterbildung, was häufig mit dem bei den Angestellten besonders ausgeprägten individuellen Aufstiegsstreben motiviert werde. Braun/Fuhrmann betonen jedoch, daß nicht so sehr Aufstiegsorientierung, sondern vor allem der technische Wandel diese ständige Anpassung an neue Entwicklungen notwendig mache, wollen die Angestellten nicht ihren Arbeitsplatz verlieren (Braun/Fuhrmann 1970, S. 101). Arbeiter verharren dagegen in einer relativ passiven Erwartungshaltung.

Das gleiche Bedürfnis nach Sicherheit erzeugt also bei Arbeitern und Angestellten unterschiedliche Reaktionsweisen, die sich aus der Struktur der jeweiligen Berufsrollenanforderung erklären lassen und in gewisser Weise die traditionell kollektiv-solidarischen bzw. individuellen Handlungsmuster beider Gruppen von Lohnabhängigen widerspiegeln. Kollektiv-solidarische Handlungsmuster sind bei Angestellten bislang noch kaum vorzufinden, obwohl eine große Gruppe bereits den Widerspruch zwischen individuellen Aufstiegshoffnungen und tatsächlichen Aufstiegsmöglichkeiten und damit die Interessenidentität aller Lohnabhängigen erfahren hat (Braun/Fuhrmann 1970, S. 242).

¹ Vgl. Schiefer 1969.

Bislang hat jedoch die Ideologie des individuellen Aufstiegs - erzeugt und verstärkt durch die mehr suggerierte als realisierte Teilhabe an der Macht - zur Identifikation der Angestellten mit ihrer Berufsrolle und zu deren Korruption beigetragen, wobei dies freilich mehr für Verkäufer und andere kaufmännische Angestellte gilt als für technische Angestellte. Zumindest bei den letzteren ist die Aufstiegs motivation ambivalent, da sie einerseits feststellen können, daß "weitere Aufstiegsbemühungen unergiebig und daher andere Merkmale der Arbeitssituation wichtiger sind", andererseits aber aufgrund ihrer bisherigen Karriereerfahrungen auch weiterhin Aufstieghoffnungen hegen mögen (Lempert/Thomssen 1974, S. 169).

Des weiteren dürften Aufstiegs motivation und Identifikation mit dem Betriebsinteresse bei oberen kaufmännischen Angestellten ausgeprägter sein als bei unteren, sowie wegen der Unterschiede in der Geschlechtsrollenidentifikation bei weiblichen geringer als bei männlichen.

Insgesamt hängt offenbar die Aufstiegsorientierung von der Stellung im betrieblichen Positionsgefüge ab, die der einzelne einnimmt, d.h. vor allem von den individualgeschichtlichen Erfahrungen im Bemühen um individuellen Aufstieg. Dies zeigt sich vor allem darin, daß - wie Lempert u. Thomssen in ihren Untersuchungen feststellten - "auch unter Facharbeitern eine große Gruppe mit aufstiegsorientierten Einstellungen anzutreffen ist" während andererseits "unter den Angestellten eine nicht unbeträchtlich große Gruppe ... keine Aufstiegsorientierung zeigt" (Lempert/Thomssen 1974, S. 180). Lempert/Thomssen schließen daraus, daß "die traditionellen Dichotomievorstellungen wenigstens bei den Facharbeitern zum Teil in Auflösung begriffen sind", daß andererseits "auch nicht alle Angestellten vom Erfolg individueller Aufstiegsbemühungen überzeugt" sind (Lempert/Thomssen 1974, S. 180).

Auch in Zukunft dürften die Aufstiegserwartungen von Angestellten bzw. Facharbeitern in zunehmendem Maße frustriert werden, insbesondere, soweit sie sich an einer Tendenz zu einer allgemeinen Höherqualifizierung festmachen. Denn nach den Untersuchungen Baethges u.a. kommt es im Beschäftigungssystem zu einer tendenziellen Sperre gegen Qualifikationserhöhungen.

Die Untersuchungen Baethges u.a. beziehen sich zwar primär auf das Niveau industrieller Facharbeiterqualifikationen. Da die diesen Tendenzen zugrundeliegenden Faktoren jedoch als Prinzipien kapitalistischer Rationalisierung schlechthin interpretiert werden können, scheinen sie auch auf Angestelltentätigkeiten übertragbar zu sein¹. Zwei Faktoren sind es, die diese Tendenzen vor allem beeinflussen: einerseits kostenbezogene Überlegungen, da höhere Qualifikationen auch höhere Lohnkosten bedingen; zudem dürften aber auch politische Überlegungen eine Rolle spielen, wie Baethge u.a. am Beispiel von Industriearbeitern ausführen:

"Je höher die Qualifikationen sind, die den Arbeitern vermittelt werden müssen, damit sie ihrer Funktion im Produktionsprozeß gerecht werden können, je mehr kritische Intelligenz, Möglichkeit zu selbständigem Verhalten und kollektiver Autonomie zu Fähigkeiten werden, welche die Arbeiter zur Ausübung ihrer Arbeit benötigen, desto eher besteht die Gefahr, daß die Verwendung dieser Qualifikationen nicht auf die technische Seite des Produktionsprozesses beschränkt bleibt, sondern auch auf dessen gesellschaftliche Verfaßtheit ausstrahlt" (Baethge u.a. 1974, S. 66).

Die durch Automatisierungstendenzen im administrativen Bereich² geförderte Angleichung gewerblicher und administrativer Arbeitsplätze, die Frustrierung von Aufstiegserwartungen, die zunehmende Dequalifizierung grosser Gruppen von Angestelltentätigkeiten könnten zudem

¹ Vgl. hierzu auch Fuhrmann 1971, S. 15.

² Vgl. Baethge u.a. 1974, S. 40.

das objektiv gleiche Schicksal der Lohnabhängigkeit zunehmend in den Bereich sinnlicher Erfahrung heben, so daß die Hypothese berechtigt erscheint, daß sich auch bei Teilen der Angestelltenschicht, infolge verringerter Aufstiegsorientierung Berufsrollendistanz und ein Bewußtsein der eigenen objektiven Lage entwickeln ließe. Andererseits werden die Tendenzen zur Angleichung gewerblicher und administrativer Arbeits- und Qualifikationsprozesse sowie verminderte Aufstiegsmöglichkeiten die Einzelkapitalisten veranlassen, mangelnde Loyalität in verstärktem Maße durch Aufstiegssurrogate, Gewährung von Privilegien und andere Integrationsmechanismen zu mindern. Zudem wird der technologische Wandel durch eine periodische Entwertung von Qualifikationen

den Wert der Ware Arbeitskraft infragestellen und einen ständigen Zwang zur Weiter- oder Andersqualifizierung erzeugen. Diese Faktoren könnten wiederum eine Erhöhung des Angstpotentials und der Normkonformität bewirken, Gefühle der Bedrohung und Ohnmacht verstärken und damit bei Lehrlingen Berufsrollendistanz reduzieren.

Diese Entwicklungstendenzen lassen derzeit eindeutige Aussagen über die sozialisationsgeschichtlichen Auswirkungen des Betriebes auf Berufsrollendistanz kaum zu.

In diesem Zusammenhang ist nochmals darauf zu verweisen, daß Annahmen über die subjektive Entfremdung, die Zerstörung der Identität im Arbeitsprozeß, die Distanzlosigkeit des Menschen gegenüber der beruflichen Realität, die vom Warenfetisch überlagerten menschlichen Beziehungen, den verinnerlichten Gewaltzusammenhang kapitalistischer Warenproduktion zwar individualgeschichtliche Erklärungsmuster bereitstellen, sie sagen freilich - wie in Abschnitt 2.1.3 zu begründen versucht - nichts aus über die mögliche Akkumulation und Verdichtung der sich im kollektiven politischen Handeln ausdrückenden Erfahrung eines kollektiven Leidensdruckes.

Daher hängen Möglichkeiten emanzipatorischer, die individuellen psychischen Deformationen aufhebender politischer Lernprozesse, ihr Ausprägungsgrad und ihre Entwicklungstendenz ab von gesamtgesellschaftlichen Bewegungsgesetzen, d.h., der Stabilität des Gesellschafts-systems oder seiner Instabilität, die sich in einem möglichen Aufbrechen der materiellen Widersprüche in gesamtgesellschaftlichen Krisenerscheinungen dokumentieren würde, von der Flexibilität des Kapitalismus und seiner Fähigkeit, durch Produktion neuer Legitimationsideologien, Integrationsmechanismen und durch "Sündenbocktheorien", auf derartige Krisen zu reagieren sowie von der Politik der Organisationen der abhängig Arbeitenden.

In jedem Falle bestimmen diese Faktoren entscheidend die je aktuellen politisch relevanten individuellen Lernmöglichkeiten. Sie sind bei der Entwicklung von Curriculum-elementen in der Berufserziehung stets zu berücksichtigen.

2.4.4 Konsequenzen des Tauschwertcharakters menschlicher Lohnarbeit

Selbst, wenn es gelänge, Lehrlingen die Widersprüche der derzeitigen Produktionsverhältnisse, den politischen Charakter betrieblicher Herrschaft sinnlich erfahrbar zu machen, so dürfte eine entscheidende Handlungsbarriere in der durch die Schule vorbereiteten und durch das Lohnarbeitsverhältnis weitergetriebenen Abstrahierung der "Arbeitsleistung" vom Gebrauchswert, d.h., von konkret-nützlicher Arbeit und in der dadurch erzwungenen Vergleichsgültigung gegenüber dem Arbeitsinhalt liegen; denn dadurch wird der gesellschaftliche Charakter der Arbeit verdeckt, d.h., Arbeit erscheint dem einzelnen Lohnabhängigen nur noch unter dem Aspekt ihrer Tauschwert-eigenschaft: "Als materieller Repräsentant des all-

gemeinen Reichtums, als der individualisierte Tauschwert muß das Geld unmittelbar Gegenstand, Zweck und Produkt der allgemeinen Arbeit, der Arbeit aller einzelnen sein. Die Arbeit muß unmittelbar den Tauschwert, d.h., Geld produzieren. Sie muß daher Lohnarbeit sein. Die Bereicherung sucht, so als den Trieb aller, indem jeder Geld produzieren will, schafft nur der allgemeine Reichtum ..." (Marx, Grundrisse, S. 135).

Der Tauschwertcharakter menschlicher Arbeit führt zudem dazu, daß zwar einerseits dem einzelnen Lohnabhängigen die anderen Angehörigen der eigenen Klasse als die durch gemeinsame Arbeit mit ihm verbundenen Kollegen erscheinen; dieser Aspekt der interpersonalen Beziehungen in Arbeitsrollen ist jedoch überlagert dadurch, daß der jeweils andere ebenfalls als Anbieter der Ware Arbeitskraft und damit als Konkurrent auftritt. Für den einzelnen Arbeiter "ist nicht zuvörderst die Einschätzung und Anerkennung seiner Arbeit durch die anderen Arbeiter, sondern die Einschätzung und Anerkennung durch das Kapital existentiell bedeutsam" (Holzkamp 1973, S. 241). Insbesondere in einer Phase nichtentfalteter Klassenkämpfe nimmt daher der Arbeiter sich und seine Beziehungen zu anderen Lohnabhängigen unter dem Aspekt seiner Identifikation mit dem Interesse des Kapitals wahr, er beurteilt sich und andere, mit denen er in kooperativen Arbeitsbeziehungen steht, nach ihrer Leistungsfähigkeit, nach ihrer Fähigkeit "Wert und Mehrwert als Vergegenständlichung abstrakt-menschlicher Arbeit zu produzieren" (Holzkamp 1973, S. 242).

Zweifellos dürfte dieser Befund auch für Lehrlinge zutreffen, wenngleich hier als Maßstab für die Leistungsfähigkeit noch nicht der Lohn gilt, sondern zunächst die in betrieblichen Beurteilungsbögen festgehaltenen Bewertungen, die freilich über den späteren Preis der Ware Arbeitskraft entscheidend bestimmen.

Die durch den Warencharakter menschlicher Arbeit erzwungene Vergleichmüßigung gegenüber dem Inhalt der Arbeit führt dazu, daß ebenfalls die Beurteilung politischer Handlungsalternativen nach Tauschwertgesichtspunkten erfolgt. So wird - abgesehen von der Tatsache, daß bereits der ökonomische Kampf politische Momente impliziert, der Gebrauchswert von Erfolgen im ökonomischen Kampf zumeist an ihren in Geld gemessenen Tauschwertigenschaften festgemacht. Die in Streikbewegungen häufig entwickelten Abwehrmechanismen gegen eine "Politisierung" ökonomischer Arbeitskämpfe dürfte zum Teil hierauf zurückzuführen sein.

3. Manifest politische Sozialisation in der Berufserziehung: Kriterien und Substrate didaktischer Alternativen

- 3.1 Die Intentionen: Ich-Identität und Klassenbewußtsein als Bedingungen politischer Handlungskompetenz in der Berufsrolle

- 3.1.1 Die Gelenkfunktion des Rollenbegriffs zwischen individueller und kollektiver Emanzipation

Individuelle Emanzipation zielt ab auf die Selbstbefreiung des Menschen von verinnerlichter Herrschaft und eingeschliffenen Rollenzwängen, auf die Freisetzung seiner produktiven Phantasie, Kreativität und Sinnlichkeit, auf die Bewußtmachung seiner emotionalen Bedürfnisse und Hoffnungen, auf die Herausbildung einer autonomen Ich-Identität.

Kollektive Emanzipation stellt dagegen ab auf das dialektische Korrelat von Ich-Identität, auf die Herausbildung kollektiver politischer Artikulations- und Handlungsfähigkeit, welche Klassenbewußtsein allererst praktisch werden läßt. Dabei ist freilich die dialektische Spannung zwischen der historisch objektiv möglich gewordenen Emanzipation des Proletariats und den subjektiven Interessen, Bedürfnissen und Erfahrungen empirischer Individuen in ein didaktisches Konzept aufzunehmen, d.h., institutionelle Veränderungen müssen mit den lebensgeschichtlich begrenzten Lernmöglichkeiten der Individuen korrespondieren. Gleichzeitig sind jedoch die Chancen zur Erweiterung dieser Lernmöglichkeiten zu vergrößern und ihre institutionellen Barrieren abzubauen.

In diesem Zusammenhang ist dem Rollenrepertoire der Individuen ein zentraler Stellenwert zuzuweisen. Angesichts der Bedeutung, die dem Rollenbegriff im Rahmen des hier entwickelten didaktischen Konzepts zukommt,

sollen einige der gegen ihn vorgebrachten Einwände¹ kurz skizziert und sein Gebrauch für die vorliegende Arbeit legitimiert werden.

Claessens weist darauf hin, daß die Favorisierung des Rollenbegriffs dem Interesse einer bestimmten, vom gegenwärtigen Gesellschaftssystem privilegierten Schicht, dem Bildungsbürgertum, entspringe. Das Interesse dieser Schicht dokumentiere sich in der Schaffung und Verbreitung eines harmonistischen Gesellschaftsbildes, das keine Klassengegensätze kenne, dem sich die Rollentheorie daher reibungslos integrieren lasse (Claessens 1969, S. 279).

Dieser Einwand findet sich auch bei Furth (Furth 1971, S. 521); während jedoch Claessens Kritik an der Rollentheorie noch weitgehend begrenzt ist und sich nur auf ihre dominierenden Varianten bezieht, ist sie bei Furth fundamental: Dieser wendet sich gegen die Rollentheorie schlechthin und bezeichnet den Rollenbegriff als Ausdruck der entfremdeten Situation, in der sich der Mensch der Gesellschaft gegenüber befinde. Der Rollenbegriff könne daher nicht als kritisches Mittel zur Aufhebung dieser Situation fungieren, sondern sei im Gegenteil "das soziologische Existential der Entfremdung" (Furth 1971, S. 497).

Mir scheint jedoch, daß der Rollenbegriff trotz der an ihm geübten Kritik für die Gestaltung von Lernerfahrungen erschließenden Interaktionsprozessen einen hohen analytischen Wert besitzt; denn will man pädagogische Handlungsstrategien entwerfen, kann man auf die Analyse der Vermittlungsmechanismen zwischen Sein und Bewußtsein nicht verzichten (vgl. Dreitzel 1972). Für diese Analyse

¹ Vgl. dazu vor allem Claessens 1969; Furth 1971; F. Haug 1972 b; auf die soziologische Kritik am Rollenbegriff, an seinen Implikaten sowie an seinem analytischen Wert für die Klärung individueller Handlungs- und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse soll hier nicht näher eingegangen werden. Zur berufspädagogischen Relevanz des Rollenbegriffs vgl. Lempert 1973.

gewinnt jedoch der Rollenbegriff eine zentrale Bedeutung, d.h., der Wert des Rollenbegriffs ergibt sich für die Berufspädagogik vor allem aus der Tatsache, daß er "das Element der sozio-ökonomischen Bestimmtheit individueller und kollektiver Seinslagen mit dem Element des interpretierenden Bewußtseins" verbindet und "damit erst eine Einschätzung des Verhaltens als Anpassung oder Widerstand gegenüber dem herrschenden Elend" ermöglicht (Dreitzel 1972, S. 114).

Die von der Rollentheorie intendierte und zugrunde gelegte "Reziprozität der Bedürfnisbefriedigung" (Habermas 1968, S. 8) kommunikativ handelnder Subjekte würde freilich zur affirmativen Apologie bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse verkümmern und zu ihrer Stabilisierung beitragen, wenn sie jene nicht radikal in Frage stellte. Diese ist daher noch keine hinreichende Bedingung für eine auf individuelle und kollektive Emanzipation abzielende Strategie pädagogischen Handelns, sondern bedarf der notwendigen Ergänzung durch eine materialistische Analyse der Gesellschaft, damit pädagogisches Handeln politisch relevant werden kann. Aus diesem Grunde stößt die Warnung Furths, es gäbe "mit dem Rollenbegriff kein beliebiges ungestraftes Hantieren" und jeder müsse "der Metapher Tribut zollen" (Furth 1971, S. 498), der ihn gebrauche, dann ins Leere, wenn man die Warnung auf den Gebrauch des Rollenbegriffs schlechthin bezieht und keine Differenzierung vornimmt. Denn die Gefahr, daß der Rollenbegriff der Verschleierung gesellschaftlicher Antagonismen und damit dem Ziele dient, "an die Stelle des Klassengegensatzes das Konzept der sozialen Differenzierung zu setzen" (Furth 1971, S. 521), besteht nur bei einem unkritischen, ahistorischen und nicht bei dem generellen Gebrauch dieses Begriffes.

Aber nicht nur aus analytischen Gründen, sondern auch aus prinzipiellen Erwägungen scheint der Rollenbegriff seine Tragfähigkeit für emanzipatorisch berufspädagogische Theorie und Praxis erweisen zu können: Der dem

Hier entwickelten theoretischen Rahmen politischer Sozialisation in der Berufsausbildung zugrunde liegende Lernbegriff erlaubt - auch und gerade unter veränderten Produktionsverhältnissen - nicht die Annahme eines bruchlosen, widerspruchsfreien Zusammenhangs zwischen Individuum und Gesellschaft. Allein diese Annahme ließe den völligen Verzicht auf rollentheoretische Interpretationsmuster zu; sie würde aber gleichzeitig die Möglichkeit des prinzipiell in jedem Gesellschaftssystem angelegten Widerspruchs zwischen Individuum und Gesellschaft ausschließen und damit ein wesentliches Movens gesellschaftlicher Wandlungsprozesse aus dem politischen Kommunikations- und Interaktionszusammenhang verdrängen. Daher ist auch der These F. Haugs zu widersprechen, daß "mit der durch die Rollenbestimmung notwendigen Trennung von Individuum und Gesellschaft... alle Emanzipation und Veränderung in die Privatsphäre abgeschoben" (F. Haug 1972 b, S. 126) werde; denn die Trennung von Individuum und Gesellschaft wird "durch die Rollenbestimmung" nicht "notwendig", sondern der Rollenbegriff ist Ausdruck dieser stets möglichen und real vorhandenen Widersprüchlichkeit. Geht man davon aus, daß Individuum und Gesellschaft sich widerspruchsfrei in ein Kontinuum einfügen, würde dem "subjektiven Faktor" allenfalls noch die Möglichkeit zufallen, sich auf den Erkenntnis- und Bewußtseinsstand der jeweiligen ZK's bzw. Politbüros "hinaufzuarbeiten".

Aus diesem Grunde erweist sich auch die Hypothese F. Haugs, daß das "Verfestigen der Gegebenheiten mit der Ordnungskategorie der Rolle ... nicht nur auf eine gesellschaftshumanisierende Veränderung (verzichtet), sondern ... dazu bei(trägt), sie gesamtgesellschaftlich unmöglich zu machen" (F. Haug, 1972, S. 126), als kaum plausibel.

Didaktische Alternativen, die auf das rollenanalytische Instrumentarium verzichten, würden verkennen, daß eine herrschaftsfreie Gesellschaft zwar die Aufhebung des

Klassengegensatzes voraussetzt; eine klassenlose Gesellschaft kann sich jedoch nicht dadurch auszeichnen, daß in ihr Normen, Rollen und Institutionen beseitigt sind, sondern nur dadurch, daß diese rational legitimiert sind und ihre kommunikative Anwendbarkeit gewährleistet ist (Joas 1973, S. 69 ff).

Auf die dialektische Vermittlung kollektiver und individueller Emanzipation gewendet, wird damit impliziert, daß eine Änderung der Produktionsverhältnisse und ihrer institutionellen Korrelate allein die Voraussetzung individueller und kollektiver Emanzipation nicht herzustellen vermögen, da die Bedingungen herrschaftsfreier Kommunikation und Interaktion ständig neu definiert und intersubjektiv überprüft werden müssen¹.

Hieraus ergibt sich ein weiterer Grund für die pädagogische Relevanz des Rollenbegriffs: Er verhilfe den Lohnabhängigen zur Aufklärung über die sozialisationsgeschichtlich bedingten Blockierungen ihrer Lernfähigkeit, insbesondere über die Mechanismen der Vermittlung zwischen objektiven und subjektiven Strukturmomenten ihrer Abhängigkeit (vgl. Lempert 1973, S. 685).

3.1.2 Rollenqualifikationen als Bedingungsfaktoren für Ich-Identität und politische Handlungsfähigkeit

a) Ich-Identität als Grundvoraussetzung sozialer und politischer Interaktion

In einem systemimmanenten Rahmen erweist sich die Stabilisierung von Ich-Identität als Voraussetzung zur Auf-

¹ Gottschalch präzisiert diesen Zusammenhang wie folgt: "Sowenig eine durchgreifende Emanzipation der Gesellschaft allein durch Erziehung und Bildung erreicht werden kann, so sicher führt der bloße Umbau der Institutionen unserer Gesellschaft ohne Änderung der Charakterstruktur und des gesellschaftlichen Bewußtseins der Menschen lediglich zu neuen, möglicherweise perfekteren Formen der Unterdrückung" (Gottschalch 1971, S. 9).

rechterhaltung persönlicher Autonomie, zumal familiäre Sozialisationsmechanismen ihre frühere Bedeutung für die Entfaltung und Stärkung von Ich-Identität verloren haben; denn die in der bürgerlichen Gesellschaft lange Zeit dominierende Vater-Imago hat ihre Funktion eingebüßt, weshalb die heute stärker gewordenen außerfamilialen Sozialisationsagenturen ihre verhaltensdirigierenden Wirkungen unmittelbar auf das Ich ausüben¹. Darüberhinaus besitzt Ich-Identität auch in einem system-transzendierenden Denkmodell Relevanz: Auch in einer klassenlosen Gesellschaft erweist sich Ich-Identität als entscheidendes Kriterium für die Autonomie handelnder Individuen, wenn diese nicht infolge einer distanzlosen Identifikation mit den Institutionen neuen Formen von Entfremdung anheim fallen sollen.

Ich-Identität wird von Krappmann im Anschluß an Habermas (vgl. Habermas 1968) als Balance definiert, "um die sich das Individuum mit Hilfe vorläufiger und daher revidierbarer Positionen in einem gleichfalls unabgeschlossenen und nicht vollständig definierbaren Interaktionsprozeß bemüht" (Krappmann 1971, S. 68). Diese Balance als Bedingung für Ich-Identität ist in zwei Dimensionen auszuhalten:

1. Als "soziale Identität" (Goffman 1970, S. 10), die als Satz der einem Individuum von der Umwelt zugeschriebenen Eigenschaften zu verstehen ist. Die soziale Identität bezieht sich dabei auf die Repräsentation des Individuums in verschiedenen gleichzeitig ablaufenden Interaktionsprozessen. Voraussetzung für den Erwerb von Ich-Identität ist, daß das Individuum die angesonnene Normalität nicht voll übernimmt, sondern als "phantom-normalcy" (Goffman) durchschaut.

¹ Vgl. dazu im einzelnen Herbert Marcuse, der in diesem Zusammenhang feststellt: "Die vieldimensionale Dynamik ... ist einer eindimensionalen statischen Identifikation des Individuums mit seinesgleichen und dem verwalteten Realitätsprinzip gewichen" (Marcuse 1968, S. 88).

Es versucht, einen Bezug zu anderen Interaktionssituationen herzustellen und sich nicht völlig mit den in einer je spezifischen Interaktionssituation relevanten Rollenverpflichtungen zu identifizieren. So werden beispielsweise berufstätigen Jugendlichen von verschiedenen Interaktionspartnern in Schule, Familie, peer-group und Betrieb zur gleichen Zeit sehr verschiedene divergierende Erwartungen angesonnen. Würden die Jugendlichen diese in der je besonderen Situation an sie gestellten Erwartungen völlig übernehmen, würde man in ihnen jeweils nur das getreue Abbild der Bezugsgruppennormen sehen, d.h., jeder von ihnen erschiene den jeweiligen Partnern als ein seine Erscheinung ständig wechselndes Chamäleon, wobei für ihn die Gefahr entstünde, von Interaktionsprozessen ausgeschlossen zu werden. Will das Individuum die Identitätsbalance herstellen, muß es "einerseits, damit die Inkonsistenz der Normen nicht zur Inkonsistenz der Person wird, in Rollenambivalenz die totale Erfüllung von Rollenverpflichtungen verweigern, (diese 'totale Erfüllung' wäre der Fall völliger Selbstentfremdung, H. K.) aber es muß in Rollenkomplementarität trotz dieser Relativierung die Gültigkeit einer aktualisierten Rollennorm prinzipiell anerkennen können" (Oevermann 1970, S. 210), wobei die völlige Ablehnung dieser Normen zur sozialen Stigmatisierung führen würde¹.

2. Als persönliche Identität, die sich dadurch umschreiben läßt, daß der einzelne sich durch ihm zugeschriebene "positive Kennzeichen oder Identitätsaufhänger und die einzigartige Kombination von Daten der Lebensgeschichte" (Goffman 1970, S. 74) auszeichnet.

¹ Dabei ist zu beachten, daß diese soziale "Stigmatisierung" nur bei individuell abweichendem Verhalten auftritt. Im Falle kollektiver Ablehnung der Vollzugsnormen kommt es zur Bildung von Subkulturen bzw. zu sozialen Konflikten.

Diese Identitätsvorstellung veranlaßt interagierende Individuen zu der Erwartung, daß sich der Interaktionspartner stets als unverwechselbare, mit einer spezifischen, durch Kontinuität und Einzigartigkeit der Biographie ausgestattete Individualität darstellt. Diese Erwartung steht freilich im Widerspruch "zu der Vielzahl von Ichs, die man in den Individuen findet, wenn man es aus der Perspektive der sozialen Rolle betrachtet, wo es, wenn das Auseinanderhalten dieser diversen Rollen und der entsprechenden Bezugsgruppen gut gehandhabt wird, ganz bequem verschiedene Ichs aufrechterhalten und bis zu einem gewissen Grade beanspruchen kann, etwas einmal Gewesenes nicht länger zu sein" (Goffman 1970, S. 81 f).

Das Individuum hält die Identitätsbalance dadurch aufrecht, daß es einerseits "in Rollendistanz" (Oevermann 1970, S. 210) die mit seinem Entwurf von Einzigartigkeit "kollidierenden Inhalte von Rollenverpflichtungen" (Oevermann 1970, S. 210) zurückweist, andererseits aber "in Rollenflexibilität auch immer ein Stück dieses Entwurfs" aufgibt (Oevermann 1970, S. 210). Es muß also die persönliche Identität relativieren, indem es "gegenüber allen relevanten Bezugsgruppenmitgliedern den sozialen Abstand einer ausdrücklichen Nicht-Identität wahr(t) und gleichwohl Anstrengungen (unternimmt), diese Nicht-Identität als eine fiktive Einzigartigkeit (phantom uniqueness) sichtbar zu machen" (Habermas 1968, S. 15). Die berufspädagogische Relevanz des Identitätskonzepts besteht in zweierlei:

1. Ein derartiges Identitätskonzept scheint die Teilnahme an sozialen Interaktionen unter Bedingungen zu sichern, die weder Selbstentfremdung infolge einer völligen Unterwerfung unter heteronome Rollenverpflichtungen noch soziale Stigmatisierung infolge einer distanzlosen Repräsentation der eigenen Individualität befürchten lassen. Diese Teilnahme an sozia-

len Interaktionen - gerade im Bereich des beruflichen Rollenhandelns - ist jedoch Voraussetzung, um realitätsadäquate politische und soziale Lernerfahrungen zu sammeln sowie politische Lernprozesse bei sich und anderen zu initiieren und die Voraussetzung zu selbstorganisiertem kollektiven Handeln zu schaffen.

2. Die spezifischen, zur Behauptung von Ich-Identität notwendigen Ich-Leistungen lassen sich zudem im Anschluß an Habermas als Fähigkeit charakterisieren, "Krisen der Ich-Struktur durch Umstrukturierung zu lösen" (Habermas 1968, S. 13). Ich-Stärke als Voraussetzung und Folge der Bewältigung von Identitätskrisen erweist sich als notwendig gerade im Rahmen politischer Sozialisation, die infolge struktureller Veränderungen der Identität zu schweren Ich-Krisen führen kann.

Als Indikatoren für Ich-Identität lassen sich spezifische Rollenqualifikationen angeben, die der pädagogischen Analyse und Beobachtung zugänglich sind. Ich werde diese Rollenqualifikation im folgenden zu explizieren versuchen und auf ihre Tragfähigkeit zur Beschreibung und Erklärung sowie zur Schaffung politischen Bewußtseins und politischer Handlungsfähigkeit hin untersuchen.

Da ich dabei zunächst von der individuellen Emanzipation ausgehe, ist dem Einwand zu begegnen, politisches Handeln würde hier allein als Resultat individueller Verhaltensschemata verstanden. Die Beschränkung zunächst auf den Aspekt individueller Emanzipation hat allein methodisch-analytische und keine prinzipiellen Gründe. Zweifellos sind individuelle und kollektive Emanzipation ständig dialektisch untereinander zu vermitteln. Die Tatsache jedoch, daß der Adressat emanzipierender pädagogischer Praxis stets Individuen bzw. überschaubare Gruppen und Kollektive sind, läßt es berechtigt erscheinen, die individuell

zurechenbaren Rollenqualifikationen, d.h., den Aspekt individueller Emanzipation, stärker herauszuarbeiten, als es im Hinblick auf kollektive Emanzipation geschehen konnte.

Bei der Herausarbeitung der erforderlichen Rollenqualifikation ist auszugehen von der Gelenkfunktion, die das individuelle Rollenhandeln im Schnittpunkt zwischen der materiellen Dimension des Seins und der sozialpsychologischen des Bewußtseins erfüllt.

Wir sind daher zunächst verwiesen auf "das objektiv faktische Substrat des Rollenhandelns" (Oevermann 1970, S. 208), das sich aus dem materiellen Resultat gesellschaftlicher Arbeitsteilung, dem Positionsgefüge in der Produktions- sowie der Distributionssphäre ergibt.

Daran anknüpfend läßt sich das individuelle Rollenhandeln prinzipiell "unter den beiden Aspekten der primär-instrumentellen Aufgabenstellung im Rahmen der Produktionssphäre und der sekundär-instrumentellen Aufgabenstellung im Rahmen der durch Legitimationen geregelten Distributionssphäre" analysieren (Oevermann (1970, S. 208)). Analog dazu können wir zwei gerade den individuellen Rollenhaushalt berufstätiger Jugendlicher zentral bestimmende Grundmuster des Rollenhandelns ausmachen: die Berufsrolle und die Konsumentenrolle. Die im folgenden herauszuarbeitenden und im Rahmen didaktischer Alternativen zu vermittelnden Rollenqualifikationen sind als spezifische, sich auf diese Rollen beziehende Distanzierungsleistungen zu verstehen, d.h., als Berufsrollen- und Konsumentenrollendistanz.

b) Distanz zur Berufsrolle

Allgemein erweist sich Rollendistanz als zentrale Fähigkeit zur Darstellung von über ein bestimmtes Rollenri-

tual hinausgehenden, die Emanzipation von rigide definierten Rollenklischees voraussetzenden Identitätsleistungen. Das Individuum stellt mit seinem Verhalten unter Beweis, daß es eigene Fähigkeiten zur Ausgestaltung seines Rollenspiels entwickelt und nicht der Vorgabe von Normen bedarf¹. Darüber hinaus signalisiert es durch Rollendistanz seinem jeweiligen Interaktionspartner, daß es sich nicht völlig von den in der je spezifischen Interaktionssituation relevanten Erwartungen definieren läßt, sondern sein Verhalten allenfalls als Segment eines umfassenderen Rollenrepertoires betrachtet, über das es verfügen kann.

In seiner Analyse von Rollendistanz geht Goffman von der Tatsache aus, daß Individuen mehr als eine Rolle ausüben und die Situationen, in denen Individuen miteinander interagieren, durch konfligierende Erwartungen gekennzeichnet seien (Goffman 1961, S. 85). Das Individuum könne seine Beteiligung an Interaktionsprozessen häufig nur dadurch absichern, daß es zwischen sich und seiner Rolle, d.h. zwischen dem, was es tut und dem, was es ist, eine Trennung vornimmt (Goffman 1961, S. 10).

R.L. Coser weist darauf hin, daß Rollendistanz außerdem noch die Funktion habe, im Falle eines Status- oder Positionswechsels die Übernahme einer neuen Rolle vorzubereiten². Sie stellt des weiteren eine gerade im Rahmen der vorliegenden Arbeit relevante Beziehung zwischen Rollendistanz und der gesellschaftlichen Arbeitsteilung her, indem sie im Zusammenhang mit der Erfüllung von Vollzugsnormen für berufliche Rollen zwischen Verhaltens- und Einstellungskonformität differenziert (Coser 1961). Danach beziehen sich die für die berufliche Rollen geltenden Vollzugsnormen bei übergeordneten Rollen

¹ Dazu gehört freilich auch die bewußte, provokatorisch gemeinte Überanpassung an bestimmte Verhaltenserwartungen.

² Coser 1966; auf diesen Aspekt von Rollendistanz soll hier nicht eingegangen werden.

auf Einstellungs-, bei untergeordneten Rollen auf Verhaltenskonformität¹. Sie verweist außerdem auf das von Goffman zitierte Beispiel eines Chirurgen vor und während einer Operation, der mit den Schwestern scherzt, Kaffee trinkt und raucht². Dieses Beispiel scheint anzudeuten, daß ein gewisses Maß an Rollendistanz Souveränität in der Beherrschung der Berufsrolle anzeigt und durchaus zu den Normierungsbestandteilen einer Berufsrolle gehören kann.

Damit liegt jedoch offenbar eine "contradictio in adjecto" vor, denn wenn die Fähigkeit, zu Normen auf Distanz zu gehen, zu den Bestandteilen einer Rolle gehört, kann man kaum von Rollendistanz im strengen Sinne sprechen. Zudem würde diese Form von Rollendistanz vor allem für "privilegierte" Berufsrollen gelten, die ein hohes Maß an Flexibilität und persönlicher Identifikation erfordern und Variabilität des Verhaltensrepertoires zulassen. Da dies weitgehend nur bei übergeordneten Berufspositionen der Fall ist, handelt es sich in solchen Fällen allenfalls um Rollendistanz auf der Verhaltensebene. Sie wird zudem nur den hierarchisch untergeordneten Interaktionspartnern gegenüber geübt. Da die Einstellungsebene nicht tangiert wird, bleibt Rollendistanz in diesen Fällen sanktionsfrei; sie ist zudem auch politisch folgenlos.

Coser bemerkt daher zu Recht, es sei nicht ersichtlich, von welchen Rollennormen sich der Chirurg im Goffman'schen Beispiel distanziert (Coser 1966/67, S. 179).

In untergeordneten Berufsrollen können jedoch bereits Verhaltensweisen wie Humor und Souveränität durchaus dysfunktional sein, als aufsässiges und nicht pflichtbewußtes Verhalten interpretiert und mit negativen Sanktionen geahndet werden.

Ausgehend von der Unterscheidung Cosers zwischen Einstellungs- und Verhaltenskonformität ist offenbar anzu-

¹ Kohn verweist darauf, daß sich im Erziehungsstil der Unterschicht dies in der Reglementierung des Verhaltens von Kindern ausdrückt (vgl. Kohn 1963).

² Vgl. dazu ausführlich Goffman 1961, S. 115 ff.

nehmen, daß die expressive Distanzierung des Chirurgen im Goffman'schen Beispiel von standes- und positions-spezifischen Wertorientierungen und Normenkodizes, d.h., mangelnde Einstellungskonformität kaum sanktionsfrei hingenommen würde. Damit wird deutlich, daß in übergeordneten Berufsrollen hohe Restriktivität auf der - politisch relevanten - Einstellungsebene mit einer niedrigen Restriktivität auf der den technischen Regelvollzug betreffende Verhaltensebene korrespondiert, während bei untergeordneten Berufsrollen das Umgekehrte der Fall zu sein scheint.

Dieser Befund fand seine Bestätigung in der Diskussion um die Berufsverbote für Beamte und Angestellte des öffentlichen Dienstes. In den einschlägigen Verlautbarungen wurde deutlich, daß Lehrer, Juristen etc. bei Einstellungen weit strengeren Maßstäben unterworfen werden, als Beamte und Angestellte der administrativen und technischen Bereiche. Daher ist anzunehmen, daß die expressive Distanzierung von Rollennormen in über- bzw. untergeordneten Berufsrollen äußerlich zwar unterschiedliche Erscheinungsformen annimmt, in ihren Konsequenzen sich jedoch eher graduell als prinzipiell unterscheidet, den Ausschluß von Kommunikations- und Interaktionsprozessen und in letzter Konsequenz den Verlust der individuellen, durch die Berufsrolle abgesicherten materiellen Reproduktionsfähigkeit zur Folge haben dürfte.

Daher kann es sich bei dem hier explizierten Begriff politisch relevanter Rollendistanz auf individueller Ebene nur um die implizite Distanzierung handeln, expressive Distanzierung ist zumeist nur als kollektive Aktion bzw. als Auslöser kollektiver Aktion möglich. Äußerlich gleicht implizite Rollendistanz - geringe Identifikation auf der Einstellungsebene, jedoch hohe Normkonformität auf der Verhaltensebene - der "instrumentellen Berufsrolleninterpretation" (Goldthorpe u.a. 1970, S. 37). Diese ähnelt formal offenbar einer "als-ob"-Übernahme

der angesonnenen Erwartungen (Krappmann 1971, S. 78) und zeichnet sich dadurch aus, daß berufliche Arbeit allein als Instrument finanzieller Gratifikationen betrachtet, mit geringem emotionalen Aufwand betrieben wird und einen niedrigen Stellenwert in der Ausbildung eines Rahmens sozialer Beziehungen besitzt (Goldthorpe u.a. 1970, S. 48 f). Tatsächlich stellt jedoch bei den Lohnabhängigen die instrumentelle Arbeitsorientierung das subjektive Korrelat ihrer objektiv entfremdeten Situation dar, die durch den Zwang zum Verkauf der Ware Arbeitskraft gekennzeichnet ist, sie hat noch keine politische Relevanz per se.

Dreitzel weist in diesem Zusammenhang zu Recht darauf hin, daß "Selbstentfremdung nirgends häufiger und wirk-samer anzutreffen (sei) als in den organisationsbezogenen (hier vor allem beruflichen, H. K.) Rollen" (Dreitzel 1968, S. 366). Da jedoch eine instrumentelle Berufsrolleninterpretation kaum die subjektiven Möglichkeiten zu politischen Lernprozessen vergrößert, sondern nur der Tauschwertorientierung entspricht (vgl. dazu Abschnitt 2.4.4), die die Wahrnehmung realer Widersprüche im Arbeitsprozeß verhindert, ist im Gegensatz zu Dreitzel festzustellen, daß auch die Vergrößerung dieser Form von Rollendistanz sowie die subjektive wie objektive Erweiterung von Möglichkeiten zur Realisierung von Ich-Leistungen innerhalb einer Berufsrolle - etwa infolge einer Reduzierung "der Engmaschigkeit und Überprägnanz der Rollenerwartungen" (Dreitzel 1968, S. 365) zwar den Arbeitsprozeß "humanisieren", keineswegs aber den Verwertungsprozeß tangieren würde. Diese Form von Rollendistanz würde daher integrativ wirken¹. Ebenso wenig können "Emanzipationschancen" allein "vom Individuum in kontinuierlichem Bemühen um selbständige Verhaltensorientierung im Laufe seines ganzen Lebens wahrgenommen werden" (Dreitzel 1968, S. 364). Die Kategorien "Entfremdung" und "Emanzipation" erweisen sich daher bei Dreitzel als

¹ Vgl. hierzu auch S. 200 f.

idealistisch und individuell vermittelt und sind von ihrer p o l i t i s c h - emanzipatorischen Dimension abgezogen.

Um das emanzipatorische Potential von Rollendistanz zu erschließen, erscheint es aus diesen Gründen sinnvoll, die Fähigkeit zur Distanzierung von beruflichen Rollen weder auf scheinbare Distanzierung vom aktuellen situationsspezifischen Verhalten in übergeordneten Rollen - wie bei Goffman - noch auf implizite Distanzierung von Identifikationsanforderungen - wie bei Dreitzel - zu beziehen, sondern als individuelle implizite bzw. kollektive expressive Fähigkeit zur Distanzierung von funktions- und positionsspezifischen Erwartungsstrukturen auf Einstellungs- und Verhaltensebenen zu interpretieren, die sich nicht allein auf den Arbeitsprozeß, sondern auch auf den Verwertungsprozeß beziehe. Nur dann würde Rollendistanz als Indikator politischer und individueller Emanzipation und beruflicher Autonomie gelten können, welche politische Lernmöglichkeiten erschlosse, Konflikte auslöste und materielle Widersprüche sinnlich erfahrbar machte.

Prinzipiell zeichnet sich autonomes berufliches Rollenhandeln dadurch aus, daß Individuen in heteronom bestimmten Berufsrollen sich dieser Heteronomie dadurch partiell entziehen, daß sie sich den Vollzugsnormen gegenüber flexibel, distanziert und interpretierend verhalten und nach dem Aktionsspielraum fragen können, den diese Normen für politisches Handeln noch sanktionsfrei zulassen. Es geht also hier - im Gegensatz zur Goffman'schen Interpretation von Rollendistanz - nicht nur um die Realisierung berufsrollenspezifischer, allenfalls das "Klima" zwischenmenschlicher Beziehungen in einem engen sozialen Relevanzbereich positiv beeinflussender Ich-Leistungen, sondern um die Funktion von Rollendistanz für die Sensibilisierung für Herrschaftsstrukturen, den Abbau irrationaler Ängste und die Freisetzung politisch relevanter Handlungspotentiale.

Berufserrollendiskurs und erweist sich vor allem dadurch, daß Lehrlinge und Lehnaufstiege im Rahmen ihrer Berufszelle zwischen "Spezialisierung, Professionalisierung und Privilegierung" (Gorz 1972, S. 39)¹ zu unterscheiden lernen.

In diesem Zusammenhang wäre Spezialisierung als kurzfristig kaum aufzuhebender "Sachzwang" zu interpretieren, da sie der derzeitigen arbeitsteilig organisierten kapitalistischen Produktionsstruktur immanent ist. Professionalisierung und Privilegierung sind dagegen Instrumente der Loyalitätssicherung; Professionalisierung bedeutet vor allem die Monopolisierung von Kenntnissen und Qualifikationen aufgrund eines bestimmten Ausbildungsstandes oder einer bestimmten Position. Lehrlinge müßten daher motiviert werden, sich "um die 'Vergesellschaftung' ihrer Fachkenntnisse (zu) bemühen, d.h., Mittel und Wege finden ..., wie ihr Wissen allen zugänglich gemacht werden kann, damit es aufhört p r o f e s s i o n e l l e s P r i v i l e g z u s e i n , das einige wenige auf Kosten aller innehaben" (Gorz 1972, S. 39). Didaktisch würde dieses Postulat bedeuten, daß Berufsschülern und Fachschülern bei der Vermittlung qualifikationsbezogener Fachkenntnisse der instrumentelle Charakter und die ideologischen Implikate dieser Kenntnisse verdeutlicht werden. Es muß dadurch verhindert werden, daß Schüler ihre Identifikationsbedürfnisse und ihr Selbstwertgefühl an der Beherrschung instrumentellen Wissens festmachen. Auch dazu ist es erforderlich, die Ich-Stärke der Schüler zu erhöhen, da die Identifikationsbedürfnisse und die Monopolisierung technischer und ökonomischer Kenntnisse weitgehend auf die unzureichende Beherrschung von Ich-Qualifikationen zurückzuführen sein dürften.

¹ Gorz bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Masi 1973, S. 30 f.

Darüber hinaus setzt Berufsrollendistanz voraus, daß Schüler und spätere Lohnabhängige in der Lage sind, sich zu weigern, "die gesellschaftlichen Privilegien und Machtpositionen zu akzeptieren, die in der kapitalistischen Arbeitsteilung mit der p r o f e s s i o n e l - l e n Ausübung technischer und intellektueller Funktionen verbunden sind" (Gorz 1972, S. 39). Denn Machtorientierung und das Streben nach Privilegien werden im Beschäftigungssystem vom Kapital systematisch honoriert, gefördert und dazu benutzt, die Lohnabhängigen von ihren objektiven Interessen abzulenken und im Kapitalinteresse zu korrumpieren. Auch in diesem Zusammenhang wird die Förderung von Ich-Stärke Berufsrollendistanz und die Unabhängigkeit von Macht und Privilegien positiv beeinflussen, da das Streben nach Einfluß und Privilegien weitgehend auf Ich-Schwäche und die Tendenz zur Identifikation mit dem Aggressor zurückzuführen ist.

c) Distanz zur Konsumentenrolle

Die verbreitete Statusunsicherheit sowie die wachsende Fremdbestimmtheit im beruflichen Rollenhandeln lassen den Wunsch wachsen, außerhalb der Berufssphäre "im Rahmen der durch Legitimationen geregelten Distributions-sphäre" (Oevermann 1970, S. 208) durch Konsumindividualismus die Identität zu repräsentieren. Dieses Verhalten ist Ausdruck des Widerspruchs zwischen der völligen Entrechtung und Degradierung, der Verunmöglichung individueller Lebensäußerungen infolge der totalen Entmündigung in beruflichen Rollen einerseits und den "Individualität" und "Autonomie" postulierenden Ideologemen der bürgerlichen Gesellschaft andererseits. Die Wohnung wird daher zum "Autonomie" und "Individualität" suggerierenden "Symbol der Intimsphäre" (Wald 1966, S. 45), die es nach außen vehement zu verteidigen gelte: "Bei mir in die Wohnung kommt kein Fremder rein. Da könnte einer auf

die Knie gehen, trotzdem nicht!" (Wald 1966, S. 37).

D.h., die strikte Unterwerfung unter das Normgefüge der Berufsrolle zwingt den einzelnen zu einer strikten Rollentrennung zwischen der durch zweckrationale Handlungsmuster bestimmten Berufssphäre im Betrieb und der durch kommunikative Handlungsmuster bestimmten "Privatsphäre". Der Wunsch nach Identität drückt sich insbesondere in der materiellen Ausstattung der Wohnung aus, der - nach Wald - besondere Aufmerksamkeit zugewandt wird: "Die Wohnungen waren durchweg sauber, auch bei unerwarteten Besuchen aufs i-Tüpfelchen aufgeräumt. In den verhältnismäßig kleinen vollgestellten Räumen mit dem weißen Schleiflack, den hellen neuen Tapeten und dem spiegelnd gebohnerten Boden schienen sich die Männer, die verschwitzt und verschmutzt von der Fabrikschicht nach Hause kamen, durch so viel Geputztheit aber keineswegs in ihrer Bewegungsfreiheit behindert zu fühlen. Sie legten vielmehr ebenso wie ihre Frauen Wert darauf, daß sie erhalten blieb" (Wald 1966, S. 43).

Identität wird damit dem Verwertungsinteresse der warenproduzierenden Gesellschaft subsumiert: die identitätszerstörende Unterwerfung unter starre Regelsysteme im Arbeitsprozeß führt zum Versuch der Aufrechterhaltung einer Identitätsillusion im Reproduktionsbereich. Zudem schließt die Bewußtseinsindustrie "die von ihren Konkretionen eingefangenen privatistischen Hoffnungen, Wünsche und vor allem Ängste der Menschen kurz. Diese werden an Waren geknüpft, entpolitisiert, zum integralen Bestandteil des objektivierten Sinnsystems ökonomisch zweckrationalen Handelns: des Kreislaufes von Produktion und Konsum, ohne daß sich die Tribschicksale der Subjekte gegenüber jenem Sinnsystem als eigenständige konstituieren könnten, die von ihren eigenen Interessen her Welt organisieren" (Horn 1971, S. 201 f).

Damit wird erkennbar, daß Entfremdung in der Produktions- und Konsumsphäre als dialektische Einheit aufzufassen

sind. Das gilt um so mehr, als mit dem im Gefolge des technischen Fortschritts sowohl auf individueller wie auf gesamtgesellschaftlicher Ebene tendenziell abnehmenden Ausmaß beruflicher Arbeit der Konsumbereich für den sekundären Sozialisationsprozeß stärker an Bedeutung gewinnen dürfte.

Die Fähigkeit, zur Konsumrolle auf Distanz zu gehen, wäre bei Lehrlingen dadurch zu fördern, daß der Widerspruch von Tauschwert und Gebrauchswert der gegen Geld eingetauschten Waren als Ausdruck des Widerspruches von Lohnarbeit und Kapital erfahrbar würde; kommunikative und politische Handlungsmuster würden das starre Korsett ökonomisch-zweckrationalen Handelns im Kreislauf von Produktion und Konsum zu durchbrechen haben.

Entfremdungseffekte und Integrationskräfte gehen also nicht nur von den infolge des Wandels in der Produktionsstruktur veränderten Sozialisationswirkungen der Berufsrolle aus, sondern zunehmend auch von Manipulationsagenturen in Werbungs- und Freizeitindustrie. Rollendistanz ist daher als dialektische Einheit von Konsum- und Berufsrollendistanz aufzufassen. "Kritische Konsumerziehung" gewönne allein in diesem Zusammenhang ihren Stellenwert.

d) Distanz zur Selbstrolle

Der Versuch, Lehrlinge zu Distanzierungsleistungen zu befähigen, ihre individuelle und kollektive Emanzipation voranzutreiben, setzt zudem voraus, daß die individuelle Lebensgeschichte ins Bewußtsein gehoben und problematisiert wird. Giesecke schreibt in diesem Zusammenhang zu Recht, daß "die bisherige Erziehung und Sozialisation ... die Persönlichkeit so durch Ängste und Verbote deformiert (hat), daß ihr sogar das **B e - d ü r f n i s** nach Freiheit und Selbstbestimmung ausgetrieben worden ist" (Giesecke 1970, S. 29). Wie oben

ausgeführt, stellen sich die im Verlauf der familialen, schulischen und betrieblichen Sozialisation eingeschliffenen Wahrnehmungs- und Identifikationsmuster, Einstellungen und Verhaltensstrukturen, Kommunikations- und Interaktionsschemata als entscheidende Barrieren für politisches Lernen und Handeln dar (vgl. 2.2 - 2.4); die Ängste und Abwehrmechanismen gegen die Bedrohung der bisherigen intrapsychischen Konsistenz blockieren politische Lern- und Handlungsprozesse und veranlassen zum Rückgriff auf tradierte Verhaltensschemata wie individuelles Aufstiegsstreben, Resignation und privatistisch-familiale Orientierungsmuster.

Manifest politische Sozialisation muß also an die bisherige Lebensgeschichte ihrer Adressaten anknüpfen, und diesen die Kraft zur Selbstreflexion ihrer Biographie vermitteln. Selbstreflexion gewinnt politische Relevanz dadurch, daß sie Individuen befähigt, ihre im Verlaufe der Sozialisation eingeschliffenen Erwartungsstrukturen Verhaltensklischees, Ängste, verdrängten Wünsche, Hoffnungen und Vorurteile zu interpretieren, reflektieren, zu artikulieren und zu ihnen auf Distanz zu gehen. Diese Distanz ist Voraussetzung, um sich von der bisherigen Lebenspraxis lösen und die individuelle Selbstrolle in einem veränderten Bezugssystem neu interpretieren zu können. Diese veränderte Interpretation ist um so erfolgreicher, je besser es gelingt, die Zwänge, denen die Jugendlichen bisher unbewußt unterworfen waren und die realen Widersprüche in ihrem individuellen Lebenszusammenhang, sinnlich erfahrbar werden zu lassen. "Was Freiheit ist, muß dem Individuum erst einmal wieder zur persönlichen Erfahrung werden" (Giesecke 1970, S. 29).

Die veränderte Interpretation der Selbstrolle wird sich freilich kaum langfristig stabilisieren lassen, wenn eine starke Bezugsgruppe fehlt, d.h., die Absicherung einer neuen Gegenrolle bedarf der ständigen Abstützung in einem politischen "Gegenmilieu", wie es eine unab-

hängige oder organisatorisch gebundene Gruppierung darstellen würde¹. Diese Absicherung in einer stabilen Bezugsgruppe führt keineswegs - wie Giesecke befürchtet - mit unvermeidlicher Konsequenz zu "dissozialem Verhalten" (Giesecke 1970, S. 31). Die massenhafte Verbreitung und Auslösung dissozialer Verhaltensschemata dürfte daher bei der Konstituierung politisch relevanter Gegenrollen kaum zu erwarten sein. Giesecke ist - so hat es den Anschein - in seiner prinzipiellen Skepsis gegenüber der Stabilisierung einer veränderten Identität durch eine Bezugsgruppe negativ fixiert auf die Etablierung spontaneistisch-subkultureller Gruppierungen in der antiautoritären Phase der Studentenbewegung. Aus diesem Grunde besitzt sein Skeptizismus hinsichtlich der Möglichkeit von Selbstrollendistanz und der Möglichkeit zur - partiellen - Emanzipation von der eigenen Lebensgeschichte kaum Plausibilität. Auch der Hinweis, daß sich in postrevolutionären Gesellschaften die überkommenen Sozialisationsformen und Interaktionsmuster neu reproduzieren (Giesecke 1970, S. 30), verfängt nicht und verrät eher die ahistorische Betrachtungsweise Gieseckes.

Selbstrollendistanz ist nicht nur notwendig zur Emanzipation von der eigenen Lebensgeschichte, sondern sie ist gleichzeitig Voraussetzung für die Aufrechterhaltung der persönlichen Identität sowie die innere Konsistenz des Verhaltensrepertoires. Diese Konsistenz ist dann gefährdet, wenn neue, im Verlaufe der Politisierung erworbene Verhaltensmuster sich nicht mit den lebensgeschichtlich erworbenen, unbewußten und verdrängten Verhaltensschemata als kompatibel erweisen. Die gesteigerte Fähigkeit zur Selbsterfahrung, d.h., zur Beobachtung von Ursachen und Motiven des eigenen Verhaltens, erweist sich als notwendig, um Inkompatibilitäten zu verhindern und neue Erfahrungen und Verhaltensmuster in die Identität zu integrieren.

¹ Vgl. hierzu Abschnitt 3.3.2.

Inkompatibilitäten entstehen jedoch nicht nur auf der Verhaltensebene, sondern auch zwischen der Ebene kognitiver Einsichten und tatsächlichen Verhaltens (Tausch/Tausch 1971, S. 10). Weitgehend von eingeschliffenen Zwängen gesteuerte Rollenrituale würden durch Selbsterfahrung und Selbstrolldistanz der rationalen Überprüfbarkeit erschlossen, der der bewußten Verfügung subsumierte Bereich kommunikativen und politischen Handelns erweitert und die Bewältigung von durch die Relativierung bzw. Erweiterung des bisherigen Selbstbildes entstehenden Identitätskrisen erleichtert.

e) Der politische Stellenwert von Empathie, Frustrations- und Ambivalenztoleranz

Die Aufrechterhaltung einer stabilen Identitätsbalance sowie politisch-kommunikative Kompetenz setzen den Erwerb einer weiteren Rollenqualifikation - Empathie - voraus, welche als Fähigkeit zu bezeichnen ist, sich in die Rolle anderer Interaktionspartner hineinzusetzen und deren Erwartungen und Interessen, Aktionen und Reaktionen zu antizipieren.

Damit werden Individuen in die Lage versetzt, Rollenanforderungen zu hinterfragen, je spezifische Situationen angemessen zu interpretieren und ihr Verhalten entsprechend zu orientieren. Sie würden zudem in der politischen Diskussion besser auf ihre Kommunikationspartner eingehen und deren Erfahrungshintergrund einschätzen können. Sodann hätten sie es leichter, die emotionalen Reaktionen ihrer Interaktionspartner zu antizipieren und damit mögliche Lernbarrieren abzubauen.

Erst damit würde der emanzipatorische Stellenwert von Empathie deutlich, der in der einschlägigen amerikanischen Literatur ohne Berücksichtigung bleibt. Empathie wird hier also nicht wie in jenen Untersuchungen als persönlich-moralische Kategorie interpretiert, der eine ent-

scheidende integrative Funktion zukomme, da sie das Maß an Innenlenkung erhöhe (Weinstein 1969, S. 758 ff).

Da hier der Stellenwert von Empathie im Rahmen politischer Sozialisation herausgearbeitet werden soll, ist zu fragen, ob Empathie autonomes und kollektives Handeln fördert und zur Erschließung der politischen Dimension beruflichen Rollenhandelns beiträgt. Denn Empathie wird nicht nur im Medium herrschaftsfreier Kommunikation, sondern gerade in Bereichen skalarer Organisationen, wo Herrschaftsrollen besonders häufig sind, relevant. In diesen Bereichen ist die Nichteinhaltung der an eine Berufsrolle geknüpften Erwartungen mit negativen Sanktionen verbunden. Die für die Berufsrolle geltenden Vorschriften verselbständigen sich daher und erstarren im Laufe der Zeit zu einem normkonformen Verhaltenskorsett, das die Möglichkeiten, Freiräume in der Berufsrolle wahrzunehmen und auszuweiten, völlig reduziert¹.

Die Präzisionsgrade der Vorschriften für berufliche Rollen sind freilich sehr unterschiedlich, so daß Interpretationsspielräume vorhanden sind. Wegen gering entfalteter Empathie werden die für Berufsrollen geltenden Normen jedoch nicht in ihrer Variabilität erkannt und daher als nicht interpretationsfähig erfahren. Sie können nicht situationsadäquat und unter Einbeziehung eigener Ich-Leistungen angewandt werden, denn die aufgrund der möglichen Sanktionen bei Normabweichung mobilisierten Ängste verhindern jede Form der Abweichung von vorgestanzten Verhaltensschemata sowie eine realitätsgerechte Antizipation möglicher Sanktionen und schränken die Entwicklung

¹ Das gerade bei den Trägern untergeordneter Berufsrollen häufig anzutreffende autoritär-dogmatische Festhalten an bestimmten Vorschriften, deren Sinn ihnen häufig selbst nicht klar zu sein scheint, und die Berufung auf vorgesetzte Dienststellen sind also keine Indikatoren für originär autoritäre Persönlichkeits-syndrome, sondern eher als Indikatoren berufsrollen-spezifischer Angstabwehr aufzufassen.

von Handlungsstrategien auf der Grundlage eines rationalen Risikokalküls ein. Deshalb ist festzuhalten, daß durch Empathie ein angstfreieres Verhalten ermöglicht, die soziale Sensibilisierung und Wahrnehmungsfähigkeit gesteigert und die Möglichkeiten, politische Lernerfahrungen zu sammeln, erhöht werden. Kommunikations- und Interaktionsrituale könnten an Transparenz gewinnen, der Verfügbarkeitsbereich sozialen Handelns erweitert, die Irreversibilität von Handlungen gemindert und die Suche nach neuen Handlungsstrategien erleichtert werden. Da Individuen bei gut ausgebildeter Empathie die Erwartungen, Interessen, Motive und Bedürfnisse ihrer Interaktionspartner zu interpretieren und zu antizipieren vermögen, können sie sich manipulativen Techniken entziehen und realitätsgerechter handeln.

Nur wenn die angesonnenen Erwartungen interpretiert, modifiziert, ergänzt und das eigene Rollenhandeln schöpferisch ausgestaltet würde, könnte man - im Anschluß an Turner - das "role-taking" als "role-making" und "process versus conformity" (Turner 1962) bezeichnen. Dieser Prozeß bleibt freilich bei Turner individuell vermittelt und besitzt politisch geringe Relevanz. Die Verhaltensnormierung durch berufliche Rollenvorschriften wird auch nicht - wie Turner meint - bereits dadurch weniger gravierend, daß sich innerhalb und unterhalb der formalen Organisationsstruktur informale Gruppenbeziehungen bilden. Die kapitalistische Herrschaftsstruktur wird dadurch nicht tangiert. Denn wie aus der "human-relations"-Literatur ersichtlich, werden derartige informale Strukturen häufig sogar gefördert, da sie subjektive Erlebnisse individueller Freiheit vermitteln und daher eher zur Stabilisierung von Normen und normkonformen Verhaltensweisen als zur Normüberschreitung beitragen¹.

¹ Vgl. hierzu die einschlägige Literatur zur Betriebspsychologie.

Zu den für die Ausgestaltung und Repräsentation stabiler Ich-Identität notwendigen Rollenqualifikationen gehört auch Frustrationstoleranz. Gering ausgebildete Frustrationstoleranz trägt zur Erhöhung des ungesteuerten aggressiven Potentials bei¹ und vermindert damit die Chancen erfolgskontrollierten Handelns (vgl. 2.2.1). Andererseits resultiert sie in apathischer Passivität und lähmt infolge einer resignativen Anpassungsbereitschaft den Willen zur politische Lernprozesse ermöglichenden Teilnahme an solidarischen Aktionen.

Ambivalenztoleranz bzw. Ambiguitätstoleranz ist ein weiteres strukturelles Moment einer sich im Rollenspiel mit wechselnden Interaktionspartnern und Bezugsgruppen repräsentierenden Ich-Identität. Ambivalenztoleranz erweist sich insbesondere dann als wesentliche Voraussetzung zur Teilnahme an nicht-repressiven Interaktionen, wenn die Bedingungen, unter denen jene stehen, d.h., die wechselseitigen Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen nicht geklärt sind.

Autoritäre Syndrome und Vorurteilsabhängigkeit korrelieren mit gering ausgebildeter Ambiguitätstoleranz bei Individuen; diese neigen in ungeklärten Situationen zu Reaktionsweisen, in denen Identitätsbalance entweder durch eine totale Unterwerfung unter fremdbestimmte Rollenanforderungen oder durch die rigide Durchsetzung eigener Bedürfnisse auf Kosten anderer ersetzt wird. Die Eindeutigkeit einer Situation und des ihr entsprechenden Rollenspiels wird dabei nicht in einem Kommunikationsprozeß hergestellt, sondern entweder auf Kosten der eigenen Person

¹ Hier soll nicht auf die in den letzten Jahren geführte Diskussion über die Entstehungsbedingungen von Aggression eingegangen werden. Zumindest scheint jedoch gesichert zu sein, daß Frustration verschiedene Reaktionsweisen aktiviert, von denen Aggression nur eine darstellt, während Aggression andererseits ebenfalls auf sehr heterogenen Faktoren beruht. Es wird hier also nicht eine kausal-mechanistische Verknüpfung von Frustration-Aggression unterstellt.

oder auf Kosten anderer gewaltsam durchgesetzt¹. Die Fähigkeit, Ambivalenzen in Interaktionssituationen bewußt wahrzunehmen und zu ertragen und Konflikte auf der Grundlage rationaler Realitätseinschätzung zu lösen, werden im Sozialisationsprozeß der Unterschicht kaum vermittelt.

Zudem läßt sich das zur Organisation politischer Lernprozesse notwendige Klima repressionsarmer Interaktion in Schulklassen, Kurs- und Projektgruppen sowie Kollektiven bei fehlender oder geringer Ambivalenztoleranz nur schwer realisieren.

f) Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzustellen, daß sich für individuelle und kollektive Emanzipation unterschiedliche Formen von Distanzierungsleistungen sowie Empathie, Frustrations- und Ambivalenztoleranz als zentrale Voraussetzungen erweisen. Diese Rollenqualifikationen erweisen sich als notwendig, um sich auf individueller Ebene den Mechanismen der Fremdbestimmung entziehen zu können. Sie erlauben gleichzeitig Individuen die Unterscheidung "zwischen einem Rollenverhalten, das bloßer Abwehrmechanismus ist und einem Rollenverhalten in dem der Widerstand zum Agens der Veränderung wird" (Dreitzel 1972, S. 127). Diese Qualifikationen versetzen Individuen in die Lage, durch die "Konstitution von subkulturellen oder politischen Gegenrollen" (Dreitzel 1972, S. 127) Statusängste abzubauen und ihre erweiterte Identität zu stabilisieren. Damit wird deutlich, daß die genannten Rollenqualifikationen nicht nur einen abstrakt-analytischen Erkenntniswert besitzen, sondern durchaus zur individuellen und kollektiven Emanzipation der Lohnabhängigen beizutragen vermögen.

¹ Frenkel-Brunswik 1949/50; Krappmann spricht im ersten Fall von einer tendenziell neurotischen und im zweiten Fall von einer psychotischen Lösung, zu der vorwiegend autoritäre Persönlichkeiten neigen (vgl. Krappmann 1971, S. 158).

Empathie, Frustrations- und Ambivalenztoleranz erweisen sich damit als "social skills", die angstfreies Handeln sowie herrschaftsfreie Interaktion ermöglichen und damit erst die sozialpsychischen Voraussetzungen für politisch relevante Lernerfahrungen und -prozesse in Interaktionszusammenhängen schaffen.

3.1.3 Bedingungen und Funktion der kollektiven Emanzipation von Berufsschülern: Zur Herausbildung von Klassenbewußtsein

Die bisherigen Überlegungen bezogen sich primär auf den Aspekt individueller Emanzipation. Wir ließen uns bisher von der Frage leiten, welche individuellen Qualifikationen der Einzelne haben müsse, um Einsichten in die Veränderbarkeit des individuellen Rollenpotentials zu gewinnen und angstfrei zu handeln, Normen zu reflektieren und eine Atmosphäre repressionsarmen Interagierens und Lernens herstellen und stabilisieren zu können.

Die Bezogenheit auf den individuellen Aspekt hatte jedoch - wie bereits betont - weniger prinzipielle als vielmehr methodisch-analytische Gründe. De facto sind individuelle und kollektive bzw. politische Emanzipation stets dialektisch aufeinander bezogen.

So würde die Erweiterung von Entscheidungsspielräumen im beruflichen Rollenhandeln allein auf der individuellen Ebene ohne organisatorische Absicherung auf höheren Ebenen der Institutionen langfristig wiederum reintegrierende Wirkungen zeitigen und die Versuche zu kollektiver politischer Emanzipation geradezu desavouieren können. Ja, es kann gerade in der Logik des Kapitalverwertungsinteresses liegen, individuelle Handlungsspielräume zu erweitern, da dadurch die subjektiven Befriedigungsmöglichkeiten bei der Erfüllung einer Berufsrolle vermehrt, der reale gesellschaftliche Antagonismus von Lohnarbeit und Kapital auf der Ebene der Erscheinungsformen kaum

mehr wahrgenommen werden kann und das Aufbrechen gesellschaftlicher Antagonismen statt durch einen repressiven durch einen "liberalisierten Klassenfrieden" verhindert wird.

Zu derartigen Maßnahmen zählen u.a. job-rotation, bei der Monotonieerlebnisse durch periodischen Wechsel des Arbeitsplatzes eingeschränkt werden, verbunden mit finanziellen Anreizen, unterschiedliche Tätigkeiten zu erlernen¹, sodann job-enlargement und job-enrichment, bei denen verschiedene Partialfunktionen zu komplexen Arbeitsabläufen bei teilweise voller Verantwortlichkeit des Arbeiters integriert werden. Sodann werden in jünger Zeit Experimente mit Arbeitsgruppen entwickelt und durchgeführt, die bestimmte Teilkomplexe im Produktionsprozeß in voller Autonomie leiten und verantworten.

Das Interesse der kapitalistischen Gesellschaft an der Aufrechterhaltung des "schönen Scheins" erstreckt sich also nicht nur auf die Warenwelt, sondern auch auf das System gesellschaftlicher Arbeit selber. Denn derartige und andere Maßnahmen zur Verbesserung der "human relations" werden von den Lohnabhängigen mit erhöhter Leistung honoriert, da die Arbeit größere Identifikationsmöglichkeiten bietet.

Diese Hinweise zeigen, daß die Grenze zwischen überflüssiger und notwendiger Restriktivität von Berufsrollen auch systemimmanent als außerordentlich variabel zu betrachten ist. Unter den Bedingungen privater Kapitalverwertung wird sich freilich der Widerspruch zwischen überflüssiger und notwendiger Restriktivität in Arbeitsrollen nicht aufheben lassen, da die kapitalistische Produktionsstruktur immer zugleich der Herrschaftssicherung dient und die Erweiterung individueller Entfaltungsspielräume in Arbeitsrollen nur solange gestattet wird, wie sie keine Bedrohung dieser Herrschaft darstellt.

¹ Vgl. dazu Gülden 1973, S. 55 ff sowie Berliner Extradienst 1972.

Der totalitäre Anspruch, der diese Restriktionen aufstellenden Machtpotentiale offenbart sich immer dann, wenn die Rollenträger die ihrer beruflichen Rolle gezogenen Grenzen dadurch überschreiten, daß sie entweder Herrschaftsansprüche zu unterlaufen versuchen oder das herrschaftsstabilisierende Normengefüge partiell außer Kraft zu setzen, d.h., das reibungslose Funktionieren des Verwertungsprozesses zu stören drohen¹.

Obwohl also zunächst eine geringere Restriktivität beruflicher Rollen den Machtanspruch der Herrschenden in keiner Weise tangiert, ist jedoch zu berücksichtigen, daß langfristig der "schöne Schein" der Erweiterung persönlicher Autonomie der "Humanisierung der Arbeitswelt" durch Verringerung des Restriktivitätsgrades in beruflichen Rollen auf seine Urheber selbst zurückschlagen, d.h., daß eine systemimmanente Verschiebung von Graden der Restriktivität beruflicher Rollen dadurch politische Relevanz besitzen kann, daß soziale Isolierung und die daraus resultierende Resignation und Apathie durch kooperative Arbeitsformen tendenziell wieder aufgehoben werden². Dies würde freilich die Befähigung der Lohnab-

¹ Die Berufsrollen, die subjektiv relativ weite Entfaltungsspielräume zulassen, wie z.B. Lehrer- bzw. Arztrollen, unterliegen also objektiv den gleichen Sanktionsmechanismen wie restriktive Berufsrollen. Die Restriktionen, denen untergeordnete Berufsrollen unterworfen sind, werden von Günter Wallraff sehr illustrativ dargestellt (vgl. dazu Wallraff 1971, S. 177 ff).

² Berichten über die Volvo-Werke in Schweden, in denen mit Formen von Gruppenarbeit experimentiert wird, ist zu entnehmen, daß sich infolge der erhöhten Kommunikation eine bessere Zusammenarbeit zwischen einzelnen Teams und eine höhere Arbeitszufriedenheit ergab. Diese Faktoren liegen freilich im Verwertungsinteresse des Kapitals. Unter dem Aspekt politischer Emanzipation dürfte viel bedeutender sein, daß durch die Wahl routinemäßig wechselnder Arbeitsgruppensprecher, durch regelmäßige Besprechungen mit Managementvertretern, die Informierung der Belegschaft über neue Planungen sowie durch die Beteiligung der Belegschaft an der Produktionsplanung, -organisation, -durchführung und -kontrolle, da die Arbeiter eine neue Berufsrolleninterpretation sinnlich erfahren können, ihre kommunikative Kompetenz erhöhen und damit die Voraussetzungen für eine Politisierung des Arbeitsprozesses verbessern können (vgl. Berliner Extradienst 1972).

hängigen voraussetzen, in erweiterten Berufsrollen politische Lernprozesse zu durchlaufen.

Berufserziehung als politischer Sozialisation fiele daher die Aufgabe zu, den derartigen Maßnahmen inhärenten Integrationsfaktor dadurch zu unterlaufen, daß ihr Wert für die Mobilisierung eines kollektiven politischen Bewußtseins erschlossen wird. Dazu sind jedoch die genannten Rollenqualifikationen zwar notwendige, keinesfalls jedoch bereits hinreichende Voraussetzungen.

Denn kollektive Emanzipation und Klassenbewußtsein stellen sich nicht als Summe Ich-starker, autonom denkender und handelnder Individuen dar, da diese nicht per se eine neue Qualität des Klassenkampfes in den aktuellen Auseinandersetzungen entfalten können, sondern allein im Rahmen einer historisch-organisatorisch-politisch ausgewiesenen und abgesicherten Kampfperspektive.

Klassenbewußtsein kann andererseits auch nicht als logisch-theoretisches Konstrukt von der Lebenspraxis konkreter empirischer Individuen abgehoben werden, da Klassenbewußtsein allein als logisch-kategorialer Rahmen keine pädagogisch-politischen Handlungsperspektiven eröffnet, sondern lediglich der vorfindlichen Empirie gewaltsam überzustülpen wäre. So heißt es etwa bei Lukacs, daß das "Klassenbewußtsein nicht das psychologische Bewußtsein einzelner Proletarier oder das (massenpsychologische) Bewußtsein ihrer Gesamtheit ist, sondern der bewußtgewordene Sinn der geschichtlichen Lage der Klasse" (Lukacs 1967, S. 86).

Derartige Formeln bilden für eine pädagogisch-politische Praxis kaum Orientierungsansätze bzw. böten den Individuen nur die Chance, den "bewußtgewordenen Sinn der geschichtlichen Lage der Klasse" nachzuvollziehen.

Sodann kann Klassenbewußtsein ebenfalls nicht als organisatorischer Ausdruck des revolutionären Willens der Arbeiterklasse in Gestalt der Kaderpartei interpretiert werden, der als der bewußten Avantgarde der Arbeiterklasse die Aufgabe zufalle, die Massen im Klassenkampf anzu-

leiten (Lenin 1959). Auch ein derartiges, sich etwa in Gestalt der Leninschen Kaderpartei dokumentierendes Konzept erweist sich für die Entwicklung realisierbarer Handlungsstrategien in der beruflichen Bildung kaum als tragfähige Basis. Es würde angesichts des gegenwärtigen Standes nicht entfalteter Klassenkämpfe das Apriori der Trennung zwischen Führern und Geführten bereits im Ansatz mitenthalten. Ein historisch-materialistisch wie pädagogisch-politisch gleichermaßen ausgewiesenes Konzept von Klassenbewußtsein muß daher die konkret-empirischen Bestimmungsfaktoren der individuellen Lebenspraxis wie auch die theoretisch-abstrakten Momente und Desiderate der Arbeiterbewegung in sich aufnehmen und beide untereinander vermitteln, wie es auch Wilhelm Reich versucht: "So falsch die Anschauung ist, daß die unterdrückte Klasse ohne Führung aus einem spontan entstehenden revolutionären Willen heraus die Revolution zum Sieg führen kann, so falsch ist auch die ihr entgegengesetzte, daß es nur auf die Führung ankomme, die Klassenbewußtsein erst zu schaffen hätte" (Reich 1968, S. 12). Nur wenn es gelingt "das kleine, banale, primitive, einfache Alltagsleben und Wünschen der breitesten Masse" (Reich 1968, S. 14) aufzugreifen, kann man "den objektiven soziologischen Prozeß mit dem subjektiven Bewußtsein der Menschen in eines fließen... lassen" (Reich 1968, S. 14).

Den Zusammenhang zwischen der Organisationsstruktur und der individuellen Bedürfnisdimension stellt auch Krahl her, indem er betont, Klassenbewußtsein sei "immer ein ans Durchschauen der Wertabstraktion gebundenes, parteiliches Totalitätsbewußtsein und an die Befriedigung von Bedürfnissen geheftetes produktives Konsumtionsbewußtsein. Fallen beide Bildungsmomente des Klassenbewußtseins, das theoretische und das empirische auseinander ... fallen die Massen permanent in den Zustand eines bloß passivischen und rezeptiven Konsumverhaltens zurück in die Entfremdung von ihren Produkten, dem gesellschaftlichen Reichtum aller Kultur" (Krahl 1969, S. 73).

Diese Hinweise von Reich und Krahel verweisen uns auf die Frage, wie auf eine politisch-pädagogisch legitimerbare Weise das Vermittlungsproblem zwischen Organisation und Individuum zu lösen ist. Angesichts nicht entfalteter Klassenkämpfe scheint es, daß ein Lösungsansatz nur dadurch zu bestimmen ist, daß ebenso wie auf individueller Ebene an die konkret vorfindbaren empirischen Interessen und Bedürfnisse anzuknüpfen ist, auf kollektiver Ebene von den bestehenden, historisch entstandenen Organisationen der Arbeiterbewegung, den Gewerkschaften, ausgegangen werden muß; und das nicht obwohl, sondern gerade weil das Selbstverständnis der Gewerkschaften ökonomistisch reduziert ist (vgl. dazu Schmidt 1971). Dieser "Reformismus und das bürgerliche Bewußtsein des Gewerkschaftsapparates hat ... in den Erscheinungsformen des kapitalistischen Produktionsprozesses selbst seine Basis" (Redaktionskollektiv Gewerkschaften, 1972, S. 20), da den nicht mehr unmittelbar den Verwertungsbedingungen unterworfenen Arbeiterfunktionären die sinnliche Erfahrung von Ausbeutung und kapitalistischer Herrschaft im Produktionsprozeß fehlt. Die weitgehende Entpolitisierung der Klassenauseinandersetzungen ist u.a. auch auf das Fehlen dieser Erfahrung zurückzuführen. Nun besitzen freilich die zunächst vor allem ökonomisch orientierten Arbeits- und Verteilungskämpfe durchaus einen Doppelcharakter: "Sie sind zunächst nur Kämpfe innerhalb des Lohnsystems - sie stehen aber gleichzeitig immer im Gegensatz zum Kapital" (Redaktionskollektiv Gewerkschaften, 1972, S. 20). Ein Hinweis, der durch die These Altvaters begründet und präzisiert wird, daß "die täglichen Klassenkämpfe sich äußern in Lohnkonflikten, Auseinandersetzungen über die Intensität der Arbeit ... vom dichotomischen Begriff der Arbeit her interpretiert (werden), (sie) vermögen aber, da in der Dichotomie potentiell der Widerspruch von Lohnarbeit und Kapital angelegt ist, dieses Bewußtsein tendenziell in Klassenbewußtsein zu transformieren" (E. Altvater 1970, S. 62).

D.h. aber, daß auch systemimmanente ökonomische Kämpfe der Gewerkschaften das Schwinden der Massenloyalisierung fördern und den Prozeß der Herausbildung von Klassenbewußtsein vorantreiben können. Aus diesem Grunde kommt der Organisierung in gewerkschaftlichen Kollektiven eine besondere Funktion zu, ja, es wären sogar Ansätze einer gewerkschaftlichen Sozialisation zu realisieren. Nur ein derartiger, durch Kampfmaßnahmen strukturierter Sozialisationsprozeß würde die Gefahr einer Verselbständigung der Organisation und einer Verdinglichung der Individuen vermeiden.

Wie bereits erwähnt, bedürfen politisches Bewußtsein und politische Handlungsfähigkeit der emotionalen und politischen Absicherung durch eine stabile Bezugsgruppe; daher würden durch gewerkschaftliche Sozialisation die individuellen Gegenrollen und Distanzierungsleistungen langfristig stabilisiert und zu Elementen von Gegenmacht werden können. Durch kollektive Gegenmacht lassen sich Konflikte auslösen, die die Möglichkeit zu weiteren politischen Lernprozessen schaffen, denn das Bewußtsein der eigenen Stärke und die Identifikation mit der eigenen Klassenlage lassen sich vor allem durch gemeinsame Kampferfahrungen stabilisieren, die in ihrer sozialisationsgeschichtlichen Relevanz kognitive Lernprozesse bei weitem übersteigen dürften.

Freilich eröffnet "erst die Kenntnis der Entwicklungstendenzen des Kapitals, der Lage der Arbeiterklasse und des in den Kämpfen aufscheinenden Klassenbewußtseins ... die Möglichkeit, ansetzend an den faktischen Ausgangspunkten der existierenden Bewegung, diese weiterzutreiben. Damit kann auch der Entwicklung von Etappenforderungen und der Eroberung von betrieblichen Positionen und Funktionen an der Basis der Gewerkschaften (und der Betriebe, H. K.) ihr strategischer Platz zugewiesen werden" (Redaktionskollektiv Gewerkschaften 1972, S. 98). Denn die Aufhebung von Kapitalherrschaft und Lohnarbeit wird sich nicht in einem "revolutionären Akt" realisieren.

Dieser würde zwar u.U. die objektiven Möglichkeiten und Rechte der "frei assoziierten Produzenten" erweitern; daß die gewonnenen Spielräume aber auch ausgeschöpft werden können, ist zu bezweifeln.

Didaktische Alternativen mit dem Ziel individueller und kollektiver Emanzipation haben daher nicht nur die Aufgabe, berufstätige Jugendliche zur kollektiven Durchsetzung ihrer Interessen zu qualifizieren, sondern müssen ihnen bereits unter den Bedingungen eines objektiv entfremdeten Arbeitsprozesses die spezifischen Bedürfnisse und Qualifikationen zur Ausfüllung und Realisierung individueller und kollektiver Freiheiten vermitteln. Die von jenen zu initiiierenden Lernprozesse im Rahmen politischer Sozialisation hätten sich auf dem Hintergrund dieser allgemeinen Zielperspektive auszuweisen.

Da sich der Konstitutionsprozeß von Klassenbewußtsein nicht spontan-mechanistisch aus der Verschärfung gesellschaftlicher Widersprüche ergibt, sondern als "Ergebnis langwieriger durch kollektive Kampferfahrungen strukturierter Erziehungsprozesse" (Negt 1971, S. 92) anzusehen ist, ist die Analyse der Bewegungsgesetze des kapitalistischen Systems, der Entstehung, des Verlaufs und der Resultate von Arbeitskämpfen sowie ihrer bewußtseinsrelevanten Wirkungen von zentraler curriculum- und sozialisationstheoretischer Relevanz. So ist es unmittelbar evident, daß sich in Phasen eines relativ stabilen "Wohlfahrtskapitalismus" andere politische Lernmöglichkeiten ergeben müssen, als in Zeiten, in denen sich die Krisenanfälligkeit eines Systems durch Massenarbeitslosigkeit und gesellschaftliche Widersprüche in Streikbewegungen offenbart. Es wäre jedoch "angesichts der historischen Erfahrung mit der Entwicklung des Kapitalismus im 20. Jahrhundert ... unbegründet, aus den gegenwärtigen wachsenden Widersprüchen und Schwierigkeiten des Kapitalismus auf dessen baldigen Zusammenbruch zu schließen" (Rosenbaum 1972, S. 54). So wird sich insbesondere die bei einigen Teilen der "Neuen Linken" noch immer verbreitete

Hoffnung auf einen baldigen Zusammenbruch des Systems auf absehbare Zeit als gefährliche Illusion erweisen, da die Lernfähigkeit des Systems bei weitem unterschätzt wurde und wird; eine Lernfähigkeit, welche sich in der Produktion von ständig neuen Integrationsmechanismen wie u.a. im Keynesianischen System des Staatsinterventionismus, der Steigerung der Massenkauflkraft, der Durchführung gezielter die "Sozialstaatsillusion"¹ stabilisierender sozialreformerischer Maßnahmen und der aufgeblähten Bewußtseinsindustrie dokumentieren. Trotzdem erscheint es nicht ausgeschlossen, daß sich in zunehmendem Maße die inneren Widersprüche des Kapitalismus in partiellen und sektoralen Strukturkrisen offenbaren. Da sich diese Widersprüche am ehesten in der Berufsrolle der sinnlichen Erfahrung erschließen lassen, muß sich kollektives Handeln auf der Basis selbstorganisierter Kooperation und Solidarität vor allem auf die Situation der Lehrlinge am Arbeitsplatz bzw. in der Schule beziehen (vgl. hierzu 3.2.2).

"Die Arbeitsplätze sind der Ort, wo man zur Veränderung einer erdrückenden Umwelt ansetzen muß, wenn die Umwandlung der Gesellschaft und die politische Macht der Arbeiterklasse für die Arbeitnehmer selbst einen Sinn haben soll" (Gorz 1967, S. 62 f). In diesem Zusammenhang würden Forderungen nach Mitbestimmung am Arbeitsplatz eine Schlüsselfunktion erfüllen, da diese tendentiell mobilisierende und politisierende Wirkungen entfaltet, entscheidende selbstorganisatorische Qualifikationen und basisdemokratische Einstellungen fördert und durch erweiterte Einflußmöglichkeiten gesellschaftliche Widersprüche in der unmittelbaren Arbeitsplatzsituation der sinnlichen Erfahrung erschließen kann. Dabei ist freilich "ihr unauflöslicher Zusammenhang mit der übergeordneten, vom Betriebsrat durchzusetzenden Mitbestimmung in der Arbeitsorganisation herauszuarbeiten." (Vilmar 1971, S. 2), wenn man sie "im Zusammenhang einer Gesamtpolitik der selbstbewußt und aktiv werdenden Arbeitenden in den

¹ Vgl. hierzu im einzelnen Müller/Neusüß 1970.

Betrieben verstehen" (Vilmar 1971, S. 2) will, d.h., "innerbetriebliche Gegenmacht der Arbeitnehmer" an der Basis und "gesamtwirtschaftliche Gegenmacht der Arbeitnehmer im Überbau" (Kuda 1969, S. 354 f) müssen sich wechselseitig aufeinander beziehen.

Hinzuzufügen wäre, daß den Schülern der prinzipielle Kompromißcharakter von Mitbestimmungsforderungen im Rahmen der umfassenden Klassenausinandersetzungen stets deutlich sein müßte, wenn Streikerfahrungen eine politische Dimension verliehen werden soll. Diese spezifisch antikapitalistische Dimension wurde bisher von den Lohnabhängigen geradezu unterdrückt, wie Beobachtungen aus den Septemberstreiks von 1969 zeigen¹.

Die Aggressivität, mit der die von einzelnen Gruppen erhobenen politischen und antikapitalistischen Forderungen unterdrückt worden sind, resultiert nach Schmidt aus Angstabwehr, "Angst nämlich, den Kampf nicht nur gegen den identifizierbaren Unternehmer führen zu müssen, sondern das ganze anonyme und übermächtige System herauszufordern" (Schmidt 1971, S. 128). Darüberhinaus dürften die Erfahrungen mit der historischen Entwicklung in den

¹ Hierzu berichtet E. Schmidt, daß allein Lohnforderungen die primäre Motivationsbasis für die Streiks abgegeben hätten. "Nur zusätzlich wurden in einigen Fällen Forderungen nach einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen erhoben. Politische Forderungen, die offen das System in Frage gestellt hätten, wurden nicht formuliert, sie sind allenfalls hinter bestimmten Erscheinungsformen der Streiks zu entdecken. Die Streikenden selbst wiesen alle Versuche, politische Inhalte in den Streik hineinzutragen, zurück. In ihrem Grundansatz hatten die Streiks rein ökonomischen Charakter" (vgl. Schmidt 1971, S. 123). Dieser Befund zeigt sehr illustrativ die Konsequenzen der von den Gewerkschaften vorgenommenen Reduzierung der Klassenausinandersetzungen auf Verteilungskämpfe um den Anteil am Bruttosozialprodukt und des Verzichts auf umfassende Vermittlung gesamtgesellschaftlicher Interpretationsraster.

Ländern des "sozialistischen Lagers" und die als Resultat der Propaganda während der Zeit des Kalten Krieges in der BRD besonders militant ausgeprägte antikommunistische Ideologie die aggressiven Impulse gegen eine antikapitalistische Streikperspektive noch verstärkt haben.

Festzuhalten bleibt trotz alledem, daß mit der Schaffung der Möglichkeit, innerhalb von Arbeitsgruppen über unmittelbar den Arbeitsplatz betreffende Regelungen mitzubestimmen, Gefühle der Ohnmacht und der Angst abgebaut werden und sich ein kollektives Identitätsbewußtsein bilden könnte.

Die Arbeitsgruppen, die aus Lohnabhängigen bestehen, welche mit gleichen oder ähnlichen Aufgaben betraut sind, würden dieses kollektive Identitätsbewußtsein langfristig stabilisieren. Die periodisch stattfindenden Gruppenbesprechungen (Vilmar 1971, S. 4) würden die Konflikte zwischen Lohnarbeit und Kapital transparent machen und bei den Lohnabhängigen den Grad der Informiertheit erhöhen, das Bewußtsein der eigenen Klassenlage schärfen und ihre kommunikative Kompetenz verbessern. Die politische Dimension des Produktionsprozesses würde auf breiter Basis vermittelt, d.h., der Zusammenhang ökonomischer und politischer Entscheidungen ins Bewußtsein gehoben werden. Das Bewußtsein dieses Zusammenhanges ist die entscheidende Voraussetzung für ein Umschlagen ökonomischer in politische Forderungen. Weitere Voraussetzung kollektiver Emanzipation ist die Überwindung der sich ständig vertiefenden Trennung von Kopf- und Handarbeit bzw. anordnender und ausführender Arbeit. Das würde implizieren, daß Gewerkschaften die Professionalisierung von Ausbildungsgängen in Spezialkursen nicht unterstützen dürften, weil damit die Spaltung der Lohnabhängigen noch verstärkt würde, bzw. eine Verminderung der Professionalisierung fordern müßten. Diese Forderung ergibt sich zudem mit Notwendigkeit aus der "Krise der Hierarchie von technisch-wissenschaftlichem Personal und Arbeitern" (Gelpi 1973, S. 42). Diese Krise muß von den Lohnabhängigen und Ge-

werkschaften erkannt werden, um durch die daraus abzuleitenden Forderungen "die Chance einer Berufsbildung, die sich in den Dienst der Arbeiterklasse stellt" (Gelpi 1973, S. 42) zu erhöhen.

Die Entprofessionalisierung führt nicht zu einem Verzicht auf Spezialisierung, sondern zu einer Einbettung qualifikationsbezogener Spezialkurse in ein politisch-emanzipatorisches Gesamtcurriculum schulischer oder gewerkschaftlicher Bildungsprozesse, weil nur dadurch die Monopolisierung von Qualifikationen mit ihren spalterischen Konsequenzen verhindert und die gemeinsame Verständigungsbasis von Spezialisten gesichert werden kann.

Zudem erfordert gewerkschaftliche Sozialisation eine enge Koordination gewerkschaftlicher und schulischer Bildungsarbeit. Denn, wie Gelpi zu Recht feststellt, ist es nicht nur Aufgabe der Gewerkschaft, "den Arbeitern überhaupt eine Ausbildung zu sichern, sondern zusammen mit diesen zu garantieren, daß die Ziele der Berufsbildung mit dem Gesamtziel der Arbeiterbewegung übereinstimmen, ob nun die Berufsbildungsinitiativen von der Gewerkschaft betrieben werden, von Betrieben oder öffentlichen Körperschaften oder gemischten Trägern" (Gelpi 1973, S. 42).

Durch die Koordination gewerkschaftlicher und schulischer Ausbildung würde zudem Berufsrollendistanz abgesichert sowie die Identifikation mit der eigenen Klassenlage und eine politische Interpretation der eigenen Berufsrolle ermöglicht. Erst damit würde die individuelle Kategorie der Rollendistanz ihre politische Sprengkraft entfalten und die Rollentheorie "zur konkreten Analyse möglicher Strategien des Klassenkampfes beitragen" (Dreitzel 1972, S. 127).

Vollenden würde sich kollektive Emanzipation freilich erst in "kollektiver Selbstverwaltung des gesellschaftlichen Produktionsprozesses, Aufhebung der Lohnarbeit, Beseitigung der Herrschaft des Kapitals in allen Formen

der entfremdeten Arbeit" (Neq̃t 1971, S. 90).

Wenn Klassenbewußtsein der organisatorischen und emotionalen Absicherung in einer stabilen Bezugsgruppe bedarf, so ist jedoch die Frage nach dem Verhältnis von Organisationsformen und den Lern- und Emanzipationsmöglichkeiten des einzelnen auf jeder Stufe der historischen Entwicklung immer wieder neu zu stellen. Die Antwort kann in einer emanzipierenden und politisierenden Didaktik nur von einer Position aus gefunden werden, die sich der Unterwerfung unter die Logik privater Kapitalverwertung ebenso entschieden widersetzt, wie sie dem Diktat einer Parteibürokratie entgegentritt.

Ein pädagogischer Anspruch, für den Ich-Identität und Klassenbewußtsein Angelpunkt und Zielperspektive darstellen, zielt darauf ab, bei seinen Adressaten elementare kommunikative und interaktive Fähigkeiten und Qualifikationen als Voraussetzung zu Selbstbestimmung und Selbstorganisation zu entwickeln. Nur auf diesem Wege lassen sich individuelle Lernchancen sowie kollektive Handlungsmöglichkeiten aufeinander beziehen, d.h., Ich-Identität und das sich in einer kollektiv-solidarischen Handlungsbereitschaft dokumentierende Klassenbewußtsein werden nur dadurch untereinander zu vermitteln sein, daß sich ein didaktisches Konzept von "'frei schwebender" linker Emanzipationspädagogik" ebenso unterscheidet wie von einem autoritär-dogmatischen "Organisationsfetischismus" (Crusius 1971, S. 399).

3.2 Kriterien und Substrate didaktischer Alternativen

3.2.1 Zur Anschließung politischer Lernprozesse an die Sozialisationsgeschichte der Schüler

Um die bisherige lebensgeschichtliche Entwicklung in einem Prozeß manifest politischer Sozialisation nicht abzuschneiden und die Gefahr schwerer Ich-Krisen zu vermeiden,

müßte die bisherige Biographie der Schüler in einem dreifachen Sinne aufgenommen und verarbeitet werden:

1. Die Schüler müssen ihre derzeitige Identität als Ergebnis ihres bisherigen je individuellen, durch klassen- und schichtenspezifische Lebenspraxis und Lernerfahrungen strukturierten Sozialisationsprozesses erkennen, wobei die historische Bedingtheit und der gesellschaftliche Entstehungszusammenhang der individuellen Erfahrungs- und Wahrnehmungsstrukturen bewußt zu machen wäre.
2. Die sozialisationsgeschichtlichen Bestimmungsfaktoren sollten nicht als negativ dargestellt und erlebt, sondern sollten bejaht und bewußt aufgearbeitet werden, um die Möglichkeiten zu einer kollektiven Identität herstellenden Identifikation mit der eigenen Klasse und der eigenen biographischen Entwicklung nicht abzuschneiden. Durch geeignete Lernerfahrungen sollten derartige Identifikationsmöglichkeiten systematisch erschlossen werden.
3. Dem Schüler sollte ermöglicht werden, die eigene Sozialisation auf die in ihr enthaltenen Möglichkeiten zur Befriedigung seiner subjektiven und objektiven Lebensbedürfnisse zu befragen, um einen Zusammenhang zwischen sozialisationsgeschichtlich bedingter Lebenspraxis und dem eigenen Bedürfnisspektrum herzustellen. Durch Ideologiekritik sollte der "Schleier analysiert werden, der in Form nationalistischer, moralischer oder romantischer Vorstellungen dem Schüler den Zugang zum Erkennen seiner eigenen gesellschaftlichen Situation zu verbergen sucht" (Schaeffer/Lambrou 1972, S. 50).

Schüler sollten sich partiell von ihrer Sozialisation lösen können, sofern die Befriedigung subjektiver und objektiver Bedürfnisse durch sozialisationsgeschichtliche Faktoren verhindert wird. Dieser Emanzipationsprozeß würde - ohne die derzeitige Identität völlig aufzugeben -

eine Neuinterpretation der bisherigen Lebensgeschichte in einem veränderten Bezugssystem ermöglichen.

Ein wesentliches Moment subjektiver Entfremdung ist die durch die Identifikation mit dem Aggressor, d.h. mit den Herrschenden verursachte Verleugnung der eigenen subjektiven wie objektiven Interessen. Die Bereitschaft zur Identifikation mit dem Aggressor ist um so größer, je weniger Identifikationsangebote die eigene Sozialschicht zur Verfügung stellt. Da sowohl von der Schule als auch von der Bewußtseinsindustrie allein die Mittel- und Oberschicht für identifikationswürdig befunden wird, bietet sich dem Angehörigen der Unterschicht im Prozeß der Identitätsfindung allein der individuelle Aufstieg, die "Klassenflucht", oder der Rückfall in eine resignative, selbstzerstörerische Apathie an.

Daher ist die Bereitstellung von Angeboten zur Identifikation mit der eigenen Sozialisation und Sozialschicht eine notwendige Bedingung für politische Sozialisation in der beruflichen Bildung. Als Konsequenz würde sich daraus für den Berufsschulunterricht ergeben, "die proletarischen Kultur- und Lebensgewohnheiten aufzuwerten, zu akzeptieren, und in allen Bereichen des Curriculum aufzunehmen. Das bedeutet z.B. für den Sprachunterricht, Themen und Motive zu wählen, die sich an den Lebensgewohnheiten und Milieuerfahrungen der Arbeiterschaft orientieren" (Butschkau/Tillmann 1972, S. 153).

Darunter ist freilich nicht eine sozialromantische Verklärung vergangener "proletarischer" Lebensgewohnheiten zu verstehen, da sich diese weitgehend von der tatsächlichen derzeitigen Lebenspraxis in der Unterschicht unterscheiden und daher zu dem heutigen Erfahrungsspektrum kaum in Beziehung gebracht werden könnten. Es muß sich vielmehr handeln um eine präzise Darstellung, Analyse und Aufarbeitung der Lebenspraxis im Arbeiter- und Angestelltenmilieu, damit die Nähe zu den Sozialerfahrungen der Jugendlichen garantiert werden kann; ein didak-

tisches Kriterium, auf das im folgenden einzugehen sein wird.

3.2.2 Zur Anschließung politischer Lernprozesse an Erfahrungen im individuellen Lebenszusammenhang

a) Vorbemerkung

Die Fähigkeit zur bewußten Wahrnehmung der widersprüchlichen schicht- und klassenspezifischen Realität und zur Aufarbeitung und Organisierung von Alltagserfahrung ist eine wesentliche Voraussetzung von Distanzierungsleistungen. Diese Fähigkeit wird jedoch weder in der familialen noch in der schulischen Sozialisation gefördert, da der Lebenszusammenhang kaum als zu reflektierendes Problem erkannt, sondern allein als von anonymen Mächten gestaltetes Schicksal interpretiert wird. Die eigene materielle Benachteiligung und Unterdrückung wird resignierend als unveränderbar hingenommen oder fällt Verdrängungs- und Abwehrmechanismen zum Opfer bzw. löst, wo sie sinnlich wahrgenommen wird, verstärkte Bemühungen um individuellen Aufstieg aus.

Der Doppelcharakter des Erfahrungsbegriffes wird von Negt/Kluge wie folgt definiert: "Erfahrung ist in einem strengen Sinne gleichzeitig Produktionsvorgang und Rezeption gesellschaftlicher Vereinbarungen über die Erscheinungsformen und Gesetzmäßigkeit der Gegenstände" (Negt/Kluge 1973, S. 23). Angedeutet werden soll damit nach Negt/Kluge, daß sich - wie bereits beschrieben -¹ die "Aneignung mittelbarer Erfahrung im Lernrhythmus der unmittelbaren Erfahrung" vollziehe. Berufserziehung als politische Sozialisation hat diese dialektische Wechselbeziehung zwischen "mittelbarer" und "unmittelbarer" Erfahrung in ihrem theoretischen und praktischen Ansatz

¹ vgl. S. 81 ff.

zentral zu verankern.

Sozialisationsrelevante Wirkungen wird - so ergibt sich aus dem hier explizierten Bedingungszusammenhang politischen Lernens - die Vermittlung theoretischer Kenntnisse, d.h., mittelbare Erfahrung, nur dann entfalten, wenn diese sich auf alltagssprachlicher Ebene der sinnlichen Erfahrung der Individuen aufschließt und damit zur Aufklärung des individuellen Lebenszusammenhangs beiträgt. In theoretischen Erklärungsschemata akkumulierte und verdichtete mittelbare Erfahrung würde - abgehoben von der individuellen Lebenspraxis - nur äußerlich angeeignet. Der Austausch ideologisch befrachteter durch "demokratisch" ausgewiesene Unterrichtsinhalte würde daher insbesondere, wenn auch bei ihnen die Tauschwert-eigenschaft des Wissens im Vordergrund stünde, kaum eine entscheidende, sozialisationsrelevante Veränderung der Lernarbeit bedeuten.

Erst die im Zusammenhang mit der Aufklärung der alltäglichen Lebenspraxis erfolgte Aneignung von Interpretationsmustern unter Gebrauchswertaspekten würde die Organisierung von Erfahrung und die individuelle Lebenspraxis verändern können. Die Gebrauchswerteigenschaft theoretischen Wissens wird den Schülern jedoch erst dann sinnlich erfahrbar, wenn sie "den hoch differenzierten Organisationsprozeß von gesellschaftlicher Erfahrung, der in den wenigen geglückten Formen von Gesellschaftstheorie akkumuliert ist, in den Formen ihrer besonderen Ausdrucks- und Erfahrungsweise wiederholen" (Negt/Kluge 1973, S. 59). D.h., abstrakt-analytische Erklärungskategorien, konkret-sinnliche Erfahrung, die individuelle und kollektive Artikulation dieser Erfahrungen auf alltagssprachlicher Ebene sowie praktisches Handeln stehen in einem unhintergehbaren intimen Wirkungszusammenhang, der freilich erst im Rahmen einer materialistischen Sozialisationstheorie verbunden mit kontrolliert-exemplarischer Praxis umfassend aufgehellt werden könnte.

Didaktisch lassen sich bei der Aufarbeitung von - unmittelbaren - Alltagserfahrungen nach Schaeffer drei verschiedene Ebenen analytisch trennen:

1. gegebene Erfahrung,
2. didaktisch erschlossene Erfahrung,
3. kollektiv hergestellte Erfahrung (Schaeffer/Lambrou 1973, S. 54).

Zur gegebenen Erfahrung gehören Konflikte, Wunschvorstellungen, Verhaltensnormierungen, positive wie negative Sanktionen, die in den Situationsfeldern, Familie, peer-group, Schule und Betrieb der sinnlichen Wahrnehmung unmittelbar zugänglich sind.

Bei der didaktisch erschlossenen Erfahrung werden den Schülern hingegen durch geeignete Materialien, Medien und Methoden im Unterrichtsprozeß spezifische Erfahrungsfelder erst der sinnlichen Wahrnehmung zugänglich gemacht; so können von Berufsschülern die Verhaltensnormierungen und Sanktionsmechanismen in Familie, Schule und Betrieb ohne schwierige Vermittlungsschritte spontan identifiziert werden, so daß sie in dem Bereich zwischen mittelbarer und unmittelbarer Erfahrung anzusiedeln wäre. Das Ausmaß jedoch, in dem die Schüler selbst bereits diese Normierungen und Rollenerwartungen im Verlaufe ihrer Sozialisation verinnerlicht haben, wird ihnen nur über komplexe Prozesse der Selbsterfahrung und die Herstellung einer emotionalen Betroffenheit einsichtig gemacht werden können.

Die didaktisch erschlossene Erfahrung, die sich z.B. in Selbsterfahrung und emotionaler Betroffenheit dokumentiert, wird freilich nur dann sozialisationsrelevante Elemente enthalten, wenn derartige Lernprozesse nicht nur punktuelle Bedeutung besitzen, sondern die Möglichkeit zu einer langfristigen Aufarbeitung dieser Erfahrungen und zu ihrer Analyse im historisch-gesellschaftlichen Kontext besteht¹. Im anderen Fall würde die be-

¹ Vgl. dazu Müller/Grösch 1971, S. 113 sowie die Kritik daran von Liebel 1971.

reits ohnehin vorhandene resignative Apathie noch verstärkt werden.

Kollektiv hergestellte Erfahrungen beziehen sich auf Sozialerfahrungen, "die eine Gruppe nach entsprechender Vorbereitung auf der Ebene des Unterrichtsgeschehens selbst oder aber in einer gemeinsamen geplanten Aktion nach außen ... sammelt, deren Gehalte nicht immer vor-
aussehbar und planbar sind und daher auch ein besonders hohes Maß an Flexibilität und gemeinsamer Aktionsfähigkeit der Gruppe zur Voraussetzung haben" (Schaeffer/Lambrou 1971, S. 55).

Die Aufarbeitung von Erfahrungen könnte dadurch erleichtert werden, daß Schüler Erfahrungsberichte über vergangene oder derzeitige Konflikte im Elternhaus, Schule und Betrieb abfassen und diese im Unterricht gemeinsam diskutieren und problematisieren. Darüber hinaus wäre es möglich, gemeinsam mit Schülern Fragebögen, Beobachtungsaufträge und Erkundungsprojekte über die familiäre, schulische und betriebliche Situation zu erarbeiten, welche die Schüler selbständig durchzuführen hätten; denn um die Fähigkeit zur Wahrnehmung der Alltagssituation zu fördern, ist es erforderlich, daß Schüler lernen, Fragen an ihre familiäre, schulische und berufliche Umgebung zu stellen. "Erst, wenn es ihnen gelingt, ihren Alltag bewußt zu erleben und zu reflektieren, entsteht die Bereitschaft zum Lernen und Denken in komplexen Zusammenhängen" (Deppe-Wolfinger 1971, S. 304).

Der Zusammenhang des Unterrichts mit den Alltags- und Sozialerfahrungen der Schüler erweist sich auch unter motivationspsychologischem Aspekt als notwendig. Stehen die Lerngegenstände in keinem Zusammenhang mit der täglichen Lebenspraxis und dem Erfahrungsspektrum der Schüler, dann speist sich die Lernmotivation aus der Tauschwertseite des Wissens: Der schulische Lernprozeß wird unter dem Aspekt der Erhöhung des Tauschwerts der Ware Arbeitskraft instrumentalisiert, Lernen wirkt sich nicht verhal-

tensrelevant aus, sondern wird zu äußerlichem, eintauschbarem Wissen.

Der Zusammenhang des Lernens mit Erfahrungen in der Alltagssituation soll die Trennung von Lern- und Lebensprozeß aufheben - eine Trennung, die sich in der bisherigen Schulerziehung als Ausdruck der entfremdeten Lernsituation erweist. Das Postulat der Erfahrungsnähe eines sozialisationsrelevanten Unterrichts impliziert keineswegs, daß neue Informationen und Lernerfahrungen völlig mit den bisherigen lebensgeschichtlich erworbenen Erfahrungen korrespondieren müßten. Wegen der Tendenz zu intrapsychischer Konsistenz werden neue, den bisher aufgebauten Erfahrungsstrukturen widersprechende Informationen und Erfahrungen nur selektiv wahrgenommen, abgewehrt oder verdrängt. Unter bestimmten Bedingungen können jedoch - wie oben ausgeführt -¹ wegen der kognitiven Dissonanz Informationen und Erfahrungen Entscheidungsprozesse auslösen und eine Veränderung der eigenen Lebenssituation herbeiführen, die wiederum neue, mit den bisherigen Erfahrungsstrukturen und Interpretationsmustern konfligierende Erfahrungen erschließt.

Diese kognitive Dissonanz entsteht freilich vermutlich nur dann, wenn Schul- und Lebenserfahrungen, Schul- und Lebenspraxis als Teil eines einheitlichen Erfahrungs-, Lebens- und Lernzusammenhangs und nicht, wie in der derzeitigen Situation, als voneinander getrennte Lebens- und Erfahrungszusammenhänge interpretiert werden.

Nach Gottschalch kann die neue Situation, in der der einzelne sich befindet, "die Veränderung der Gesellschaft als Ganzes sein" (Gottschalch 1972, S. 111), sie kann aber auch darin bestehen, daß - wie Gottschalch schreibt - "ich mich einer mir bisher unbekannten Lerngruppe anschließe oder eine vorhandene Lerngruppe in ihrer Zusammensetzung verändere" (Gottschalch 1972, S. 111).

¹ Vgl. Abschnitt 2.1.3 d).

Die kognitive Dissonanz erzeugt - wie bereits erwähnt - einen Erkenntnis- und Handlungsdruck und löst bei den Individuen eine erhöhte Aktivität in der Suche nach Informationen und Lernerfahrungen aus, die die getroffene Entscheidung bestätigen würden.

Wenn diese Aktivität in politische Lernprozesse einmünden und ein Rückfall in resignative Apathie verhindert werden soll, dann muß die Suche nach den diese Entscheidung und die ihr zugrunde liegende Erwartungsstruktur bestätigenden Informationen und Erfahrungen honoriert werden.

Erfahrungszentrierter Unterricht bezieht sich also nicht nur auf vergangene Erfahrungen, sondern auch auf die in der je aktuellen Lernsituation der eigenen emotionalen und politischen Stabilisierung dienenden Lernerwartungen. Die Verstärkung von auf Lernerfahrungen bezogenen Erwartungsstrukturen ist jedoch in den Fällen problematisch, in denen die einer spezifischen Entscheidung zugrunde liegenden Erwartungen auf einer "unpolitischen" Ebene liegen¹. Die Honorierung derartiger Erwartungen würde zwar die kognitive Dissonanz und den Erkenntnisdruck vermindern, gleichzeitig jedoch die "unpolitischen" Erwartungen stabilisieren und die Einleitung politisch-emanzipatorischer Lernprozesse erschweren².

¹ Zur Verdeutlichung: Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn trotz latenter Vorurteile gegen Gewerkschaften die Mitgliedschaft in ihnen vor allem deswegen angestrebt wird, weil beispielsweise verbilligte Reisemöglichkeiten, Kurse zur beruflichen Fortbildung oder andere die individuellen Reproduktionsmöglichkeiten verbessernde Gratifikationen in Aussicht gestellt sind.

² Ein Umstand, den die Gewerkschaften mangels theoretischer Fundierung ihrer Bildungsarbeit bisher kaum berücksichtigt haben. Es wäre in diesem Zusammenhang interessant, bei einem repräsentativen Querschnitt von Gewerkschaftsmitgliedern festzustellen, welche motivationale Basis ihrem Beitritt zur Gewerkschaft zugrunde lag. Das gleiche gilt für die der Teilnahme an gewerkschaftlichen Bildungsveranstaltungen zugrundeliegenden Motive. Individuelle Motive der Nutzenmaximierung dürften politische Motivationen sicherlich derzeit noch weit übertreffen, wenngleich die Abgren-

Der sich aus dieser Situation ergebende Widerspruch kann nicht dadurch gelöst werden, daß auf die Honorierung der Lernerwartungen völlig verzichtet wird, er ist offenbar nur dadurch zu lösen, daß die Erwartungsstruktur zunächst bestätigt wird, um eine Revision der Entscheidung zu verhindern. Sodann muß die "politische" Dimension einer zunächst "unpolitischen", dem Wunsch nach subjektiver Bedürfnisbefriedigung entsprungenen Entscheidung erschlossen und die Sensibilität für objektive gesellschaftliche Widersprüche erhöht werden. Es geht hier also um einen Prozeß der Sensibilisierung für subjektive und objektive Bedürfnisse, wobei beide Bedürfnisdimensionen untereinander dadurch vermittelt werden müssen, daß die objektive gesellschaftliche Basis der subjektiven Bedürfnisdimension und gleichzeitig die subjektive Dimension der objektiven "klassenspezifischen" Bedürfnisse erschlossen werden. Werden subjektive und objektive Bedürfnisebenen nicht untereinander vermittelt, sondern gegeneinander ausgespielt, ist die neurotische Verdrängung der individuellen Bedürfnisebene bzw. deren "politische" Drapierung oder eine ausschließlich die Befriedigung subjektiver Bedürfnisse verfolgende Konsumtenhaltung die Folge. Die Vermittlung beider Bedürfnisebenen ist daher unabweisbar die notwendige Bedingung für die "emanzipatorische" Auflösung einer "kognitiven Dissonanz"¹.

zung individuell-utilitaristischer von explizit politischer Motivation schwierig ist, da politische Arbeit im Sinne individualistischer Zielsetzungen instrumentalisiert zu werden vermag. So kann die "Rolle als Betriebsratsmitglied oder Vertrauensmann als Statusposition aufgefaßt werden, die im Vergleich zur Situation im unmittelbaren Arbeitsprozeß nicht nur bessere Arbeitsbedingungen, sondern auch betriebliches Ansehen verspricht" (Lempert/Thomssen 1974, S. 196), d.h., im Bereich der Lehrlinge kann sich auch das Engagement in der Jugendvertretung eher aus einer individuellen Aufstiegs motivation als aus einer explizit politischen Motivation speisen.

¹ Vgl. hierzu S. 67, Anmerkung 1.

Ich werde im folgenden versuchen, einige Problemzonen zu skizzieren, die der Analyse der Erfahrungs- und Erlebnisfelder zugrunde gelegt werden könnten. Damit soll bereits verdeutlicht werden, daß eine derartige Analyse und Aufarbeitung vor allem exemplarisch zu verfahren (vgl. dazu Abschnitt 3.2.3) und ständig den Rückbezug auf die gesellschaftliche Totalität herzustellen hätte, wenn sie die genannten Distanzierungsleistungen ermöglichen will.

b) Zum Erfahrungsfeld Familie

Die Familie ist der Lebensbereich, in dem der größte Teil der Schüler seine wichtigsten sozialisationsrelevanten Erfahrungen sammelt. Die familialen Sozialisationsmechanismen sind jedoch weitgehend der bewußten Wahrnehmung und Erfahrung entzogen und können, sofern sie wahrgenommen werden, kaum im historisch - gesellschaftlichen Kontext interpretiert werden. Die Fähigkeit, zur Selbstrolle auf Distanz zu gehen, die eigene Sozialisation und Identität zu hinterfragen, setzt daher voraus, daß die Mechanismen der eigenen Sozialisation im besonderen sowie der Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft im allgemeinen transparent sind.

Mit Hilfe von Fragebögen zur bisherigen Sozialisation könnte die Fähigkeit zur Selbstrollendistanz vergrößert werden. Die Thematisierung der familialen Situation bietet sich deswegen an, weil der größte Teil der Berufsschüler noch bei den Eltern wohnt und der Beginn der Berufsausbildung den Beginn des "Erwachsenseins", d.h., den Anfang der bevorstehenden Emanzipation vom Elternhaus signalisiert.

Die Arbeit und Analyse von Problemen der eigenen familialen Sozialisation hätte auf einer sehr niedrigen Abstraktionsebene - etwa mit Hilfe von Fallstudien -

zu erfolgen, denn nur auf diesem Niveau wäre der Transfer auf die eigene individuelle Lebenssituation zu garantieren. Schüler würden dadurch in die Lage versetzt, sich auf der kognitiven Ebene von familialen Sozialisationseinflüssen sowie von Überkommenen, die Befriedigung der eigenen subjektiven und objektiven Bedürfnisse verhindernden Rollenklischees zu distanzieren. Die Parallelität von repressiver Familiensituation und erzwungenem Gehorsam in Berufsrollen würde exemplarisch die herrschaftsstabilisierende Funktion der Kernfamilie deutlich werden lassen. Die Familie kann diese Funktion besonders reibungslos dadurch erfüllen, daß den am Erziehungsprozeß Beteiligten die Einsicht in die Zusammenhänge zwischen kollektiver Unterdrückung und individuellen Zwängen verschlossen bleibt. Aus diesem Grunde müßte der Zusammenhang zwischen der Unfähigkeit zu individueller und gesellschaftlicher Selbstbestimmung, dem Gefühl sozialer Angst und realer Ohnmacht einerseits und den familialen Sozialisationspraktiken andererseits den Schülern bewußt gemacht werden. Dabei wäre deutlich zu machen, daß unterschiedliche Erziehungsstile und das Fehlverhalten der Eltern nicht mit moralischen Kategorien auf der Dimension "gut" oder "böse" zu qualifizieren und auf die persönlichen Fehler oder Vorzüge der Eltern zurückzuführen sind. Vielmehr wären Moralvorstellungen, erziehungsrelevante Wertsysteme sowie Erziehungsstile in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit, d.h., im Zusammenhang mit der Schicht- bzw. der Klassenlage der Eltern zu begreifen. Insbesondere müßte die Funktion der Familie als Produktionsstätte einer repressiven, Vorurteile, Ängste und rigide Anpassung erzeugenden bürgerlichen Sexualmoral in ihrem Zusammenhang mit der permanenten Reproduktion politischer Unmündigkeit aufgezeigt werden.

Dabei kann es freilich nicht um die Propagierung der Auflösung ehelicher und familialer Bindungen und Beziehungen in der bürgerlichen Gesellschaft zugunsten subkultureller Lebensformen gehen, sondern primär um das

Bewußtmachen der durch die Sozialform der Familie verursachten psychischen und politischen Kosten sowie die Aufklärung über die an die Aufrechterhaltung dieser Sozialform geknüpften herrschenden gesellschaftlichen Gruppeninteressen (vgl. Haensch 1969, Reich 1969).

D.h., es müßte der Zusammenhang zwischen Maßnahmen der Sozialpolitik, realen gesellschaftlichen Widersprüchen und den die unmittelbare konkrete Lebenspraxis umgreifenden familialen Strukturen reflektiert werden. Erst dadurch wäre der Aufarbeitung familialer Sozialisationsprobleme exemplarische Bedeutung zu verleihen.

Die Thematisierung der in der Familie gewonnenen Sozialerfahrungen sowie der familialen Sozialisationsfunktion ist dann als exemplarisch zu bezeichnen, wenn Schüler lernen

- die familialen Lebensformen als historisch bedingt und veränderbar zu betrachten,
- familiäre Sozialisationsprozesse in ihrem Stellenwert für die eigene subjektive und objektive Bedürfnisbefriedigung und die eigenen Möglichkeiten zur Selbstbestimmung zu beurteilen,
- familiäre Sozialisationsprozesse als Ausdruck gesellschaftlicher Herrschaftssicherung und Instrument der Massenloyalisierung zu begreifen,
- daß unterschiedliche Sozialisationsformen keine individuellen, sondern in der Schicht- bzw. Klassenstruktur der bürgerlichen Gesellschaft begründeten Ursachen haben,
- das eigene Rollenverhalten und die eigenen Wünsche, Hoffnungen, Bedürfnisse, Ängste und Defizite in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung einzuschätzen.

Die Explikation schichtenspezifischer Sozialisationsunterschiede schüfe - zumindest auf kognitiver Ebene - eine solidarische Handeln erleichternde Verständigungsbasis zwischen den Mitgliedern verschiedener Sozialschichten, da soziale Differenzierung und unterschiedliches Sozialverhalten von den Schülern nicht mehr individuell, sondern im Zusammenhang gesamtgesellschaftlicher Strukturen interpretiert werden könnten.

c) Zum Erfahrungsfeld Schule

Als weiterer Gegenstandsbereich zur Steigerung der Sensibilität für Sozialerfahrungen bietet sich die Unterrichts- und Schulsituation an. Die Alltagssituation in der Schule könnte den Schülern dadurch als politisches Lernfeld erschlossen werden, daß Widersprüche aufgedeckt, Konflikte durch kollektive Aktion provoziert und sich eine gemeinsame Interessenbasis von Lehrern und Schülern herausbilden würde. Dazu wäre es erforderlich, die aktuelle Unterrichts- und Schulsituation den Schülern bewußt zu machen. Die Erhebung der aktuellen Unterrichtssituation zum Gegenstand des Unterrichtsprozesses selbst würde den Schülern die Unterscheidung zwischen kommunikativer und metakommunikativer Ebene sinnlich erfahrbar werden lassen. Der Wechsel zwischen beiden Kommunikationsebenen würde den Sinngehalt von Distanzierungsleistungen in konkreten Situationen verdeutlichen können, da Lehrer und Schüler zu dem in der je aktuellen Unterrichtssituation sich abspielenden Kommunikationsprozeß auf Distanz gehen müssen.

Zudem müßte das Rollenverhalten von Lehrern und Schülern thematisiert, die Rollenaufteilung problematisiert und in ihrem historisch-gesellschaftlichen Kontext interpretiert werden. Der Lehrer müßte die Determinanten seines Handelns im Unterricht, die Lernziele, Inhalte, Methoden und Prüfungsverfahren in ihrem institutionellen Kontext explizieren und zur Diskussion stellen. Dadurch würden Schüler aktiviert, das scheinbar Naturwüchsige in Frage zu stellen, soziale Normen und eingespielte Interaktionsrituale in der Unterrichtssituation als veränderbar zu betrachten und nach Wegen zur Realisierung neuer herrschaftsfreier Sozialformen zu suchen.

Die dadurch angeregte soziologische Phantasie würde sich nicht nur auf die Unterrichtssituation selbst beschränken, sondern auch auf andere Sozialbereiche transferiert

werden können. Diese Transferierbarkeit könnte durch die Einbeziehung des institutionellen Rahmens in den Unterrichtsprozeß gefördert werden. So wären aktuelle Konflikte zwischen Schule und Betrieb in ihrer ökonomischen, juristischen und politischen Dimension zu thematisieren. Weitere Gegenstandsbereiche wären Mitbestimmungsmodalitäten sowie Formen der Herrschaftsausübung, der Zensurenverteilung und der Konfliktaustragung und -kanalisierung innerhalb der Schule.

Den Schülern könnte in diesem Zusammenhang der Widerspruch zwischen dem Anspruch der Schule und der sozialen Realität dadurch sinnlich erfahrbar gemacht werden, daß die Differenzierung und Hierarchisierung innerhalb des Schulsystems, der Schulklasse oder/und des Kurses in ihrem gesellschaftlichen Kontext problematisiert werden.

Die Diffusität schulischer Sozialerfahrungen würde dadurch gemindert, die Institution Schule im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß, ihre Funktion im Herrschafts- und Verwertungsinteresse deutlich werden.

d) Zum Erfahrungsfeld Betrieb

Weitere wichtige Erfahrungsfelder sind das berufliche Rollenhandeln im Arbeitsprozeß und die Ausbildungssituation im Betrieb. Die exemplarische Bedeutung dieser Themenbereiche wäre ebenfalls auf einer sehr anschaulich-konkreten Ebene zu entfalten, wobei die fachspezifische Begrenzung zu durchbrechen wäre. Der exemplarische Gehalt ist dadurch zu erschließen, daß betriebliche Herrschaftsstrukturen und soziale Regelmechanismen ausgehend von ihren Erscheinungsformen auf ihre gesamtgesellschaftliche Dimension befragt, d.h., der Klassenantagonismus zwischen Lohnarbeit und Kapital, der Widerspruch zwischen gesellschaftlicher Arbeit und privater Aneignung des Mehrwerts, anhand der konkreten Konfliktfelder im jeweiligen Ausbildungsbetrieb, anhand konkreter Widersprüche

expliziert und damit die Einheit von betrieblich-ökonomischen und politischen Denk- und Handlungsbereichen in das Bewußtsein der Lehrlinge zurückgeholt werden könnte. Erst wenn diese Einheit hergestellt ist, lassen sich die Erfahrungen innerhalb der Berufsrolle als politische interpretieren, werden diese politisch relevant. Erst dann lernen Schüler, ihre Berufsrolle als politisch relevantes Interaktionsfeld zu reflektieren und praktikable, realitätsbezogene Handlungsstrategien zu entwerfen.

Dabei wäre darauf hinzuweisen, daß in Handlungsstrategien nicht allein die eigene Altersgruppe einzubeziehen ist, da eine Änderung der eigenen Klassenlage nur kollektiv von allen Lohnabhängigen ohne altersspezifische Begrenzung und Isolierung realisiert werden kann. Die Handlungsstrategien müssen daher von Erfahrungen und Konflikten ausgehen, die auch älteren Lohnabhängigen einschichtig sind und deren Interessen berühren. Ferner müssen sie auf einer realen Einschätzung der je spezifischen Konfliktsituation, d.h. der Machtverhältnisse und der sie umgreifenden Bedingungs- und Folgezusammenhänge basieren.

Derartige konfliktbezogene Lernprozesse könnten von Problemen der Gewinnermittlung, der Bilanzierung, der Lohnfindung, der Neufestsetzung von Akkordrichtsätzen und Ecklöhnen, den Mechanismen der Statuszuweisung und der Lohndifferenzierung ausgehen, wobei die Wirkung dieser Mechanismen auf die Einheit aller Werktätigen zu reflektieren wäre. Auch die Ausbildungsordnung des jeweiligen Ausbildungsbetriebes in ihrem theoretischen Anspruch, ihren Zielen, Inhalten und Methoden sowie ihrer praktischen Realisierung sowie die Diskrepanz zwischen Aufstiegsillusion und realen Aufstiegschancen wären exemplarische Themenbereiche, die bei berufstätigen Jugendlichen die soziale Sensibilisierung für gesellschaftliche Widersprüche und ihre objektive Situation steigern würden.

Die Diskussion von Kriterien und Tests zur Auswahl und Einstellung der Lohnabhängigen, die Analyse von Personalbeurteilungsbögen sowie die Thematisierung von Verfahren der "Menschenführung" würde - der in unternehmerischen Festreden suggerierten Vorstellung "vertrauensvoller Partnerschaft in der Zusammenarbeit in der grossen Betriebsfamilie" gegenübergestellt - den Widerspruch zwischen Ideologie und Realität als Ausdruck gesellschaftlicher Widersprüche sichtbar werden lassen. Die Analyse des Beurteilungssystems, seiner politischen Voraussetzungen, Implikate und Konsequenzen sowie seiner psychologischen Methoden kann dazu beitragen, die psychischen Korrelate objektiver Entfremdung und Verdinglichung exemplarisch zu verdeutlichen.

Zudem wäre auf das Ziel manipulativer Sozialtechniken des Betriebes hinzuweisen, die an der Maximierung des Tauscherts der Ware Arbeitskraft festgemachten subjektiven Interessen und Bedürfnisse der Lohnabhängigen als ihre objektiven darzustellen und Aufstiegsstreben und Konkurrenzverhalten durch differenzierte Formen der Kompetenzverteilung und Privilegierung, der Hierarchisierung und Lohnfestsetzung zu stabilisieren, um damit das Entstehen der Fähigkeit zur Wahrnehmung realer Widersprüche wie zwischen Tauschwert und Gebrauchswert, zwischen propagiertem Leistungsprinzip und dem durch private Aneignung des Mehrerts ermöglichten Einkommen ohne Arbeitsleistung zu verhindern.

Für erfolgskontrolliertes politisches Handeln in der Berufsrolle ist jedoch nicht nur die Kenntnis manipulativer Techniken erforderlich. Wichtig ist auch die Thematisierung sozialer Ängste und Abwehrmechanismen, die insbesondere für ältere Lohnabhängige Handlungsbarrieren darstellen. Diese Handlungsbarrieren dürfen nicht "personalisiert", d.h. nicht einzelnen Individuen angelastet werden, sondern müssen als das Resultat lebensgeschichtlicher Entwicklungen erkannt werden. Die sinnliche Wahr-

nehmung und das Verständnis für die Handlungsbarrieren wird geschult, indem anhand konkreter Fälle die betriebliche Rollenstruktur, die Kommunikations- und Interaktionsrituale, die Verhaltensnormierungen und Sanktionen im Zusammenhang mit politischen Interessen problematisiert werden¹.

Je weniger diese Fragen in den Unterricht einfließen, um so leichter werden die Handlungsbarrieren zu emotional bedingten Lernbarrieren, die schließlich eine Fraktionierung zwischen älteren und jüngeren Kollegen zur Folge hätte².

¹ Für die sozialpsychologische Sensibilisierung und die Konkretisierung soziologischer Phantasie scheint zunächst die Thematisierung der Sozialstruktur im Betrieb relevanter zu sein als die Erörterung von Problemen technischer Abläufe, da berufstätigen Jugendlichen Technik eher als selbstverständlich denn als bedrohlich erscheint. Der Rückbezug des Phänomens "Technik" auf unmittelbare Sozialerfahrungen und Interessen dürfte daher schwieriger sein, als es bei sozialpsychologischen Themenkreisen der Fall ist.

² Zwar sind Lehrlinge und junge Arbeitnehmer gegenüber älteren Kollegen in einer besonderen Situation; sie haben - bedingt durch ihre Ausbildungssituation - partiell spezifische Interessen, da sie besonders repressiven Erziehungs- und Anpassungszwängen ausgesetzt sind. Trotzdem bleibt das Gruppeninteresse der Auszubildenden nur Ausgangspunkt für die politische Bildungsarbeit, denn die besondere Interessenlage bleibt stets eingebunden in die kollektiven Klasseninteressen aller Lohnabhängigen. Ausgehend von den Gruppeninteressen können sich auch altersspezifische Organisationsformen der Lehrlinge und jungen Arbeitnehmer ergeben, die jedoch nicht eine Fraktionierung zur Folge haben dürften. Denn die Fraktionierung zwischen älteren und jüngeren Kollegen würde zu einer Polarisierung führen, die eine objektive Schwächung der Einheit und Solidarität der Lohnabhängigen implizieren würde. Eine wesentliche Aufgabe der gewerkschaftlichen Arbeiterbildung wäre in diesem Zusammenhang, die sozialpsychologischen Mechanismen von Kommunikations- und Interaktionsprozessen zwischen älteren und jüngeren Arbeitnehmern transparent zu machen. Insbesondere die Integration von Jugend- und Erwachsenenbildung im Bereich der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit gewinnt unter diesem Aspekt einen zentralen Stellenwert (vgl. dazu Laturner (1973)).

Neben der Analyse der sozialpsychischen Dimension, d.h., der betrieblichen Kommunikations- und Interaktionsstruktur sollten auch Faktoren und Prozesse der objektiven Arbeitsbedingungen interpretiert werden, da bei der Analyse dieser objektiven Bestimmungsfaktoren von Arbeitsrollen der Klassencharakter der Arbeitssituation schärfer herauszuarbeiten ist. In diesem Zusammenhang wären folgende Fragen zu klären, wobei stets der Zusammenhang zur Situation im Betrieb herzustellen wäre (Weick 1972):

- der Zusammenhang zwischen den Verwertungsbedingungen einerseits, dem Arbeitstempo, dem Gesundheitszustand und Unfällen andererseits,
- die Auswirkungen von Veränderungen des Arbeitstempos und der Lohndifferenzierung auf das Bewußtsein der eigenen sozialen Lage sowie Entschleierung der scheinbaren Objektivität von Lohnfindungssystemen,
- Entwicklung von Löhnen und Gewinnen sowie Verteilung der beiden Einkommenskategorien auf Kapital und Arbeit,
- Prämissen, Implikate, Ziele und Konsequenzen der Preis-, Lohn-, Personal-, und Investitionspolitik des Betriebes,
- Aufarbeitung und Entstehung des Verlaufs von Arbeitskämpfen in der Geschichte des Betriebes oder des Produktionszweiges,
- Aufarbeitung betriebsbezogener Handlungsstrategien und Kooperationsformen von Jugendvertretern, Vertrauensleuten und Betriebsräten,
- Möglichkeiten und Grenzen von Handlungsstrategien im Rahmen des Betriebsverfassungsrechts.

Werden diese Problemfelder nur auf der Erscheinungsebene und nicht im Zusammenhang mit dem Wesen gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion expliziert, nehmen Schüler die Entfremdung des Arbeitsprozesses zwar sinnlich wahr, entwickeln jedoch keine kollektiven Denk- und

Handlungsstrukturen, sondern schlagen den Weg des individuellen Aufstiegs oder des Aufbaus einer "selbständigen" Kleinbürgerlichen Existenz ein (vgl. hierzu auch Preuss-Lausitz 1972).

Hierbei wäre es falsch, das sich darin ausdrückende Interesse der Schüler an Qualifizierung und Sicherung des Verkaufs der Ware Arbeitskraft zu negieren, sondern es muß mit dem objektiven Interesse an Aufhebung des Widerspruchs zwischen gesellschaftlicher Produktion und privater Aneignung des Mehrwerts vermittelt werden.

3.2.3 Orientierung politischer Lernprozesse am exemplarischen Prinzip

Die Legitimation für das Exemplarische als didaktisch-methodisches Unterrichtsprinzip leitete sich ursprünglich vom Stoffumfang her, mit dem sich insbesondere die Gymnasien in ständig wachsendem Maße konfrontiert sahen (vgl. hierzu vor allem Flitner 1963). Denn der bildungstheoretischen Didaktik stellte sich das Problem, trotz des Ausufers der Stofffülle die allgemeine Hochschulreife als Bildungsziel des Gymnasiums als realisierbar erscheinen zu lassen. Das war jedoch nur durch eine exemplarischen Kriterien genügende Reduktion der Stofffülle möglich. Bildungsziel war dabei, über die Betrachtung von "Hauptphänomenen" und "Strukturen" "Ganzheiten" erkennen zu lassen. Nach Derbolav läßt sich das exemplarische Lernen anhand folgender didaktischer Gesichtspunkte präzisieren:

- nach dem Gesichtspunkt der "Auswahl produktiver Gehalte statt der vollständigen Stoffdarbietung";
- nach dem "Einstieg beim (fraglich gemachten) Phänomen";
- nach der "Einheit von Weg und Resultat";
- nach der "selbständigen Anwendung des so Erworbenen";

- nach der "erhellten Bedeutsamkeit des Wissens durch Einsicht in den Anwendungssinn des Erkannten" (Derbolav 1971, S. 154).

Diese bildungstheoretische Interpretation des exemplarischen Prinzips erweist sich jedoch für emanzipierenden politischen Unterricht als weitgehend irrelevant. Irrelevant vor allem deswegen, weil - wie in der bildungstheoretischen Didaktik nicht anders zu erwarten - sich die exemplarische Reduktion allein auf die phänomenologische Ebene der Erscheinungen bezieht. So geht es nach Wagenschein darum, "im Einzelnen das Ganze" (Wagenschein 1968, S. 13) zu suchen. "Das Einzelne, in das man sich hier versenkt, ist nicht Stufe, es ist Spiegel des Ganzen" (Wagenschein 1968, S. 12).

Einzelphänomene werden also stellvertretend für die übergreifende Gesamtheit aller Erscheinungen behandelt. Politisch-emanzipierender Unterricht darf jedoch nicht bei der Analyse der Erscheinungen verharren, sondern muß diese in ihrem historisch-gesellschaftlichen Kontext untersuchen, um auf ihr Wesen vorstoßen zu können.

Aus diesem Grund erweist sich auch der Gesichtspunkt des "exemplarischen" Einstiegs noch als unzureichend: so bezeichnet Wilhelm als exemplarisch im politischen Unterricht "alle Erlebnisse, Eindrücke und Beobachtungen, die sich als Einstieg eignen um den nächst größeren Zusammenhang sichtbar zu machen" (Wilhelm 1961, S. 39). Zwar hat dieser exemplarische "Einstieg" bei Wilhelm nicht die Funktion eines aktuellen "Aufhängers" um das Interesse der Schüler zu wecken: ein derartiges Verfahren würde nur kurzfristig die Motivation der Schüler steigern können, langfristig würde jedoch die motivationale Basis schwinden, da die Schüler den sozialmanipulativen Charakter einer derartigen Methodik durchschauen würden. Der Aufbau einer langfristig stabilisierten politischen Handlungsmotivation würde damit verhindert. Trotzdem ist festzustellen, daß es nicht ausreicht, in einem

"Einstieg" allein den "nächst größeren Zusammenhang sichtbar zu machen", da gesellschaftliche Einzelphänomene nicht als "Spiegel des Ganzen", sondern nur als eine spezifische Ausdrucks- und Erscheinungsform zu interpretieren sind.

Das exemplarische Prinzip muß daher für emanzipierenden berufsbildenden Unterricht reformuliert werden. Exemplarisches Lehren und Lernen würde dann bedeuten, individuelle und gesellschaftliche Einzelphänomene, konkrete politisch-gesellschaftliche Interessen und Konflikte, individuelle Bedürfnisse, Hoffnungen, Wünsche und Befürchtungen zum Angelpunkt politischer Lernprozesse zu machen und diese mit den objektiven Strukturmomenten der Gesellschaft zu vermitteln.

Sozialisationsrelevanter Unterricht wäre dann in dem Maße exemplarisch zu nennen "in dem es gelingt, am einzelnen sozialen Phänomen Struktur- und Entwicklungstendenzen des gesellschaftlichen Ganzen sichtbar werden lassen. Dazu bedarf es keiner enzyklopädischen Vollständigkeit. Was unser Leben heute entscheidend bestimmt, läßt sich am Freizeitverhalten der Jugendlichen und an Erscheinungen der Jugendkriminalität ebenso herausarbeiten wie an Lohnkämpfen und anderen Sozialkonflikten" (Teschner 1968, S. 149). D.h., es kommt "darauf an, durch soziologische Analysen, die in besonderen Formen subjektiver Interessen und Konflikte erscheinenden allgemeinen Inhalte der gesellschaftlichen Widersprüche konkret zu bestimmen und in den Erziehungsprozeß einzubeziehen" (Negt 1971, S. 96). Erst damit würde es ermöglicht, den historisch-gesellschaftlichen und widersprüchlichen Charakter von individuellen Bedürfnissen, Ängsten, Hoffnungen, Befürchtungen etc. zu reflektieren. Eine individualisierende Reflexion der persönlichen Lebenssituation und Interessenlage würde ohne Rückbezug auf historisch-gesellschaftliche Bedingungsfaktoren affirmative Züge annehmen und depolitisierend wirken. Demgegenüber würde die abstrakt

theoretische Erörterung der Klassengegensätze in der antagonistischen Gesellschaft ohne die ständige Rückkoppelung auf die individuelle Interaktion des Hier und Jetzt kaum einstellungs- und verhaltensrelevante Lernprozesse auslösen, sondern wäre reine Kenntnisvermittlung, die im besten Fall die Fähigkeit steigern würde, verbale Interpretationsschemata für allgemeine politische Sachverhalte und Ereignisse zu entwickeln. Sie verbliebe jedoch auf der Ebene eines unverbindlichen "Mitredens" und damit ohne jeden Bezug zur individuellen Lebenspraxis. Erst durch die Reorganisation der Gegenstandsbereiche nach dem exemplarischen Prinzip, die der Organisierung und Interpretation von Alltagserfahrung dienen würde, wären politische Lern- und Handlungsimpulse auszulösen.

Das exemplarische Prinzip steht im Gegensatz zur systematischen Erarbeitung eines Stoffgebietes, zumal die Fachsystematik ohnehin nur eine fachimmanente Ordnungs- und keinerlei didaktische Funktion besitzt.

Die exemplarische Methode steht freilich nicht einer systematisch interdisziplinären Erarbeitung eines Lernfeldes, eines Problemkomplexes bzw. Projekts entgegen.

Nach Fischer umgreift das exemplarische Prinzip daher zwei Aspekte:

1. das durch systematische Erarbeitung eines exemplarischen Problemfeldes aufzuschließende "Sach-Elementare" (Fischer 1967, S. 107),
2. das sich aus der exemplarischen Behandlung eines Lerngegenstandes ergebende "Sinn-Elementare" (Fischer 1967, S. 107). Das sind nach Fischer "die 'Einsichten', jene 'Grundüberzeugungen', die politisches Verhalten konditionieren" (Fischer 1967, S. 107).

Freilich erweist sich diese von Fischer unterstellte Kongruenz von Einsichten bzw. Grundüberzeugungen und Verhaltensweisen nach den Ergebnissen der politischen Psychologie als problematisch (Tausch/Tausch 1971, S. 10). Aus

diesem Grunde wäre exemplarisches Lehren und Lernen durch ein spezifisch auf die Verhaltensebene abgestelltes methodisches Konzept zu ergänzen¹.

3.2.4 Projektunterricht: Entschulung des Lernens durch Pluralität der Lernorte

Die Durchführung von Projektunterricht ist in unmittelbarer Verbindung mit der Fallmethode zu sehen. Das Prinzip der Kasuistik zeichnet sich dadurch aus, daß jeweils aktuelle oder geschichtliche Ereignisse im Zentrum des Unterrichts stehen, denen exemplarische Bedeutung zuzuweisen ist. Der Fall ist dabei nicht ein aktueller, das Schülerinteresse erweckender "Aufhänger" und dient auch nicht als "Anknüpfungspunkt für lehrhafte Ausbreitung und Kommentierung von irgendwelchem Stoff" (Solms 1958, S. 71), sondern der Unterrichtsprozeß ist an den "in dem jeweiligen Fall geforderten Entscheidungen" (Solms 1958, S. 71) festzumachen. Ein derartiger entscheidungszentrierter Lernprozeß ist vor allem - worauf auch Newman/Oliver hinweisen - in praktischen Handlungsvollzügen zu initiieren².

Nach Newman/Oliver werden in einem "laboratory-study-work-context" problemorientierte, Theorie und Praxis integrierende Lernprozesse gemeinsam mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen initiiert und im "community-seminar-context" bis zur Planung und Durchführung politischer Aktionen vorangetrieben. Freilich basiert das von Newman/Oliver vorgeschlagene politische Lernkonzept auf einem formal-demokratischen Pluralismus und wirkt insbesondere dadurch integrativ, daß politisches Handeln privatisiert, personalisiert und auf graduelle Veränderungen im engen Bereich der Wohngemeinde reduziert wird.

¹ Vgl. dazu die Abschnitte 3.2.6 und 3.2.7.

² Vgl. hierzu Newman/Oliver 1967, bes. S. 95 ff.

In einem emanzipatorischen, die Subjekt-Objekt- und Theorie-Praxis-Trennung aufhebenden politischen Lernkonzept wird dagegen die sinnliche Erfahrung gesellschaftlicher Widersprüche an verschiedenen Lernorten wie Betrieben des Produktions- oder Distributionsbereiches, Verwaltungsbetrieben, Krankenhäusern, Stadtteilen, Heimen etc. eine zentrale Stelle einnehmen müssen, wobei diese sinnlichen Erfahrungen im Rahmen politisch-ökonomischer Denkkategorien¹ zu verallgemeinern wären.

Es wird sich daher als notwendig erweisen, in Projekten u.U. in Kooperation mit Jugendvertretern, Vertrauensleuten, Betriebsräten und Gewerkschaftern betriebsbezogene Konfliktmodelle und Handlungsstrategien zu entwerfen, die von einer realen Einschätzung der betrieblichen Machtverhältnisse auszugehen hätten. Die scheinbare Naturwüchsigkeit ihres Charakters wäre dabei ebenso zu entschleiern wie ihre naive Unterschätzung zu vermeiden ist. Es wird daher darauf ankommen, durch eine Strategie des begrenzten Konflikts, der begrenzten Regelverletzungen und des kalkulierten Risikos die schulische Umwelt in Projekte und Aktionen einzubeziehen.

Die durch spontane Konflikte mit der Umwelt entstehende emotionale Betroffenheit bietet mehr Möglichkeiten politisch relevanter Lernerfahrung als die Vermittlung umfangreicher theoretischer Kenntnisse, denn die Wahrnehmung gesellschaftlicher Widersprüche wird zunächst weniger durch theoretische Reflexion als durch unmittelbar sinnliche Erfahrungen in durch Handeln ausgelösten Konfliktfällen gefördert.

Konflikte sind freilich nur im Rahmen von Schülerkollektiven erfolgreich durchzustehen². Dann haben selbst temporäre Niederlagen in Konfliktfällen nur bedingt eine demobilisierende Wirkung, da durch die Stabilisierung in

¹ Vgl. hierzu Abschnitt 3.2.9.

² Vgl. hierzu vor allem Abschnitt 3.3.2.

der Bezugsgruppe der solidarische Zusammenhalt, die Ich-Identität sowie die Identifikation mit der eigenen Sozialschicht und Klassenlage gefördert wird.

In Projekten und Aktionen sind daher Lernbedingungen zu schaffen, in denen Jugendliche ihre subjektiven und objektiven Bedürfnisse erkennen können, d.h., Projekte müssen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Arbeits- und Lebensprozeß berufstätiger Jugendlicher stehen, damit diese emotional und existentiell betroffen sind. Dabei ist stets der dialektische Zusammenhang zwischen den jeweiligen Projekten, Aktionen und Konfliktfeldern sowie dem historisch-gesellschaftlichen Kontext exemplarisch zu vermitteln, um eine langfristige strategische Handlungsperspektive entwickeln zu können und nicht einem kurzatmigen Aktionsismus anheim zu fallen. Ein Projekt kann nicht "in blinden Aufforderungen zur Aktion und unmittelbaren Handlungsrezepten münden ... Fähigkeit zu strategischem Handeln meint ja genaue Einschätzung dessen, was angesichts sozialer und materieller Zwänge und politischer Kräfteverhältnisse, angesichts auch der für den Handelnden bestimmenden Normen in einer Situation überhaupt getan werden kann und soll" (Zimmer 1972, S. 13).

Für Berufsschüler bieten sich Projekte vor allem aus dem Bereich ihrer Arbeitsplatzsituation an. Ausgangspunkt eines Projektes könnten eine Befragung der Schüler und/oder Erfahrungsberichte über die subjektiven und objektiven Arbeits- und Ausbildungsbedingungen sein. Zudem könnten, um die soziologisch-politische Phantasie der Schüler zu beflügeln und ihre Motivation zu steigern, ihren eigenen Erfahrungsberichten politische Alternativen zu kapitalistischen Produktionsweisen und damit zusammenhängenden Ausbildungsformen gegenübergestellt¹ und durch Erfahrungs-

¹ Vgl. dazu u.a. Platania, F.: Bericht über China, in: Gerz 1972, S. 8-13.

berichte von Arbeitern¹, Berichte über Arbeitskämpfe oder politisch relevante Filme über die Situation im Arbeitsprozeß² ergänzt und erweitert werden.

Im Rahmen von experimentell-empirischen Beobachtungs- und Erkundungsaufträgen, die von einzelnen Arbeitsgruppen an unterschiedlichen Lernorten wie Betrieben, Verwaltungen, Krankenhäusern, Fürsorgeämtern, Stadtteilen durchzuführen wären, würde die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Interpretation sozialer Phänomene geschult³. Die Beobachtungsaufgaben dürften jedoch nicht vorgegeben, sondern müßten im Rahmen des Projekts mit den Schülern entwickelt, erarbeitet und begründet werden.

Um das praktische Handeln in der Umweltsituation vorzubereiten, zu strukturieren und zu stabilisieren, wäre es notwendig, zuvor konkrete Konfliktfälle in einem Rollen- oder Planspiel⁴ durchzuspielen. Zur Vorbereitung des Rollenspiels bzw. zur Durchführung von Planspielen bedarf es freilich umfassender Informationen, die entweder in einer oder mehreren kurzen Informationsphasen vermittelt oder von den Schülern in Gruppen- oder Partnerarbeit zu

¹ Vgl. hierzu u.a. Tscheliesnig 1971; Wallraff 1971 sowie Werkkreis Literatur der Arbeitswelt 1973.

² Wie etwa Ziewer, Ch.: "Liebe Mutter - mir geht es gut"; Runge, E.: "Ich heiße Erwin und bin 17 Jahre".

³ Die Ausführung derartiger Beobachtungs- und Arbeitsaufträge könnte koordiniert und betreut werden durch Pädagogikstudenten, die im Rahmen von Praxisseminaren an Schulen unterrichten und für die zu bildenden Schülergruppen die Funktion von Teamern zu übernehmen hätten. Jugendvertreter und betriebliche Vertrauensleute wären kooperativ an derartigen Projekten zu beteiligen.

⁴ Vgl. hierzu auch Weber 1974, S. 133 ff. Das Rollenspiel stellt eine Interaktionssituation dar, in der die Akteure spontan - auf der Basis eines bestimmten Informationsstandes - nach globalen Regieanweisungen mündlich miteinander kommunizieren, während das Planspiel in genau festgelegten Spielschritten durchgeführt wird, wobei die Akteure miteinander nur schriftlich über die Spielleitung kommunizieren (vgl. auch Abschnitt 3.2.7).

erarbeiten wären. Informationen werden also projekt- und lernphasenspezifisch unter ihrem jeweiligen Gebrauchswertaspekt aufgenommen und verarbeitet.

Zudem wäre es notwendig, um die Einschätzung eines Konfliktfalles an den realen Interessenkonstellationen und Widersprüchen im Betrieb und der Gesellschaft festmachen zu können, Materialien zur historischen sowie politisch-ökonomischen Analyse des Konflikthintergrundes bereitzustellen. Zur Entwicklung von realitätsbezogenen Handlungsstrategien müßten darüberhinaus auf alltagssprachlicher Ebene erfahrungsorientierte, projektbezogene juristische, soziologische und sozialpsychologische Erkenntnis- und Interpretationskategorien bereitgestellt und von den Schülern erarbeitet werden. Es wäre zu prüfen, welche konkreten Widersprüche zu dem Konflikt geführt haben, welche historischen Parallelen sich im Hinblick auf Entstehung, Verlauf und Ausgang derartiger Konfliktfälle aufzeigen lassen, wie die aktuellen Machtverhältnisse aussehen, die Struktur eines konkreten Konfliktfeldes bestimmen, welche Handlungsperspektiven sich bei Beachtung des Legalitätsprinzips, d.h., unter weitestgehender Ausschöpfung aller gesetzlich fixierten Rechte ergeben, welche klassenanalytischen Probleme bei der Entwicklung einer Handlungsperspektive für kollektive Aktionen entstehen, welche sozialpsychologischen und sozialisationsbedingten Lern- und Handlungsbarrieren der Schaffung einheitlicher Aktionsformen im Wege stehen, welche aktuellen emotionalen und gruppendynamischen Prozesse die Bildung eines politisch relevanten, lernwirksamen Interaktionsstils stören oder verhindern¹.

¹ Bereits hier zeigen sich die enormen Schwierigkeiten, die der Realisierung eines derartigen Konzepts im Wege stehen: Zunächst dürfte es schwierig, wenn nicht sogar unmöglich sein, für eine genügend große Anzahl von Schülern geeignete Lernorte zur Verfügung zu stellen. Es steht zu erwarten, daß sich insbesondere die privaten Betriebe gegen Erkundungsprojekte wehren werden. Zudem müßten Konsequenzen für die Lehrerausbildung gezogen werden. So müßte die Akkumulation von Theorie

Dabei ist die selbständige Erarbeitung von Informationen von besonderer Bedeutung, da dadurch bestimmte Techniken im Umgang mit Literatur (Gesetzestexten etc.) gelernt werden können. Durch den Umgang mit Gesetzestexten würde zudem die Divergenz zwischen dem Anspruch der Gesetze und der gesellschaftlichen Realität deutlich und der klassenspezifische Charakter von Gesetzen (Berufsbildungsgesetz, Jugendarbeitsschutzgesetz, Betriebsverfassungs- und Personalvertretungsgesetz) sowie ihre Alibifunktion entschleiert werden können.

Bei einer möglichen phasen- und kursorientierten Informationsvermittlung wäre zu berücksichtigen, daß die fachsystematischen Gliederungsprinzipien quer zu den Gliederungskriterien liegen, die sich unter dem Aspekt individueller oder gruppenspezifischer Motivationslagen, der Lernorganisation und der zu lösenden Aufgabe bzw. des zu bearbeitenden Lerngegenstandes ergeben. Die "Bedeutung der Struktur im Lernprozeß" (Bruner 1972 a) wäre demnach nicht mehr festzumachen an bestimmten abgegrenzten Lerngebieten der Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften, d.h., die Frage nach Strukturmomenten einzelner Wissenschaften erweist sich als irrelevant für sozialisationsrelevantes Lernen, da es nicht darum geht, dem Schüler elementarisierte Wissenschaft nahezubringen, sondern ihn zur Interpretation und Strukturierung von Problemfeldern und zur Bewältigung von Aufgaben in der historisch-gesellschaftlichen Realität zu befähigen. Zudem wäre die Struktur einer Einzelwissenschaft ständigen Wandlungen unterworfen, wobei die Abgrenzung zwischen den einzelnen strukturierbaren Wissenschaften angesichts der wachsenden Bedeutung interdisziplinärer

zurücktreten und auch hier umfassend ein Projektstudium eingeleitet werden, denn die Struktur universitären Lernens hat Auswirkungen auf die von den späteren Lehrern realisierten Interaktions- und Unterrichtsstile. Sodann ist der enorme für die Beschaffung bzw. Entwicklung geeignete Arbeitsmaterialien notwendige Zeitaufwand zu berücksichtigen, denn es gibt bisher kaum geeignete Lehrmaterialien und Medien, die den Anforderungen eines emanzipatorischen Unterrichts genügen würden und sich in Projekte integrieren ließen.

Forschungsansätze zunehmend schwieriger werden dürfte. Informationsphasen haben sodann von den Informationsbedürfnissen auszugehen, die bei den Schülern zu bestimmten Projektschwerpunkten, d.h., Arbeits- bzw. Erkundungsphasen auftreten. Derartige Informationsphasen würden der Lernmotivation der Schüler entsprechen können, da ihnen der Sinngehalt und Gebrauchswert von Informationen stets transparent bliebe. Abstrakte Theorievermittlung ohne Zusammenhang mit der je spezifischen Lernsituation, ohne Reflexion der bisher verfolgten Zielsetzungen dürfte Abwehrmechanismen gegen kognitives Lernen auslösen und eine intrinsische Lernmotivation unmöglich werden lassen. Das würde sich in der Lebenspraxis der Individuen deswegen besonders verhängnisvoll auswirken, da die Anforderungen an Informationsaufnahme, -verarbeitung und -strukturierung infolge der Ausweitung und Rationalisierung der Produktionsmethoden im Bereich der Kommunikations- und Bewußtseinsindustrie steigen, da das Angebot an in sich völlig unstrukturierten und zerfaserten Informationen erhöht wird und realitätsgerechte Orientierungsmöglichkeiten damit tendenziell geringer werden. Sinnvolle Informationsaufnahme muß daher gleichzeitig die Motivation zum Aufbau von umfassenden Interpretationsrastern und Strukturgittern verstärken, um die Aufnahme und selbständige Verarbeitung neuer Erfahrungen und Informationen, die Verknüpfung verschiedener Problemfelder und Beobachtungsperspektiven zu erleichtern und die Möglichkeiten zum autonomen kommunikativen, zweckrationalen und politischen Handeln zu erweitern.

Damit wird impliziert, daß Berufserziehung als politische Sozialisation nicht in einer fachspezifischen Begrenzung zu sehen ist, sondern ihre Relevanz erst als fachübergreifendes Unterrichtsprinzip erhält. Denn die Zergliederung der Lebenswirklichkeit in einzelne Schulfächer und die daraus resultierende fachbezogene Borniertheit der Lehrer ist - wie bereits oben erwähnt (vgl. Abschnitt 2.3.4) - weitgehend der Bildung

von Ritualen und Zeremonien zuzuschreiben, die vor allem der Triebabwehr und Verleugnung dienen. Hierbei ist die "Isolierung von Zusammengehörigem" (P. Fürstenau 1964, S. 72 f) eine wesentliche Funktion der Ritualisierung. "Diese gefühls- und eindrucksdämpfende Leistung der Isolierung ist im Schulunterricht zu einer beziehungslosen Verselbständigung traditioneller Lehrgänge vorangetrieben. Damit ist die Aufgabe der Aufklärung über die Welt ins Gegenteil einer Verwirrung und Verdunkelung verkehrt" (Fürstenau 1973, S. 73). Wenn ein interdisziplinärer, überfachlicher Arbeits- und Unterrichtsstil realisiert wird, der die Borniertheit fachlicher Spezialisierung und Professionalisierung aufzeigen könnte, würde damit gleichzeitig die rigide Identifikation mit den innerhalb des Qualifikationsprozesses erlernten Fachkenntnissen verhindert und die potentielle Distanzierung von der eigenen Fachkompetenz erleichtert¹.

Auf diese Weise lernen Schüler beispielsweise, Familie, Schule, Betrieb und Gesellschaft als Problemkomplexe zu begreifen, in denen historische, politische, ökonomische, juristische, soziologische und psychologische Phänomene und Strukturen nicht unvermittelt nebeneinander stehen, sondern sich stets und überall wechselseitig durchdringen und bedingen. Genau diese Erkenntnis wird den Schülern in der heutigen Unterrichtspraxis systematisch vorenthalten. Durch einen komplexen, fachübergreifenden Lern- und Denkstil würde die politische Handlungsfähigkeit erhöht, da Schüler lernen, die Voraussetzungen und Konsequenzen von Handlungsstrategien unter verschiedenen Aspekten abzuwägen und einzuschätzen.

Ein fachübergreifender sozialisationsrelevanter Unterricht bedeutet für die Alltagspraxis des Lehrers vor allem, daß er "Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Fachlehrern erkunden und so weit wie möglich herstellen muß; für den Lehrerstudenten, daß er bei der Wahl seiner

¹ Vgl. hierzu auch S. 189 f.

Fächer den Gesichtspunkt der inhaltlichen Ergänzung zum Politikunterricht vorrangig berücksichtigen sollte" (Schaeffer/Lambrou 1972, S. 46).

An Stelle der passiven Rezeption von Wissen tritt in einem derartigen Lernkonzept der Zwang zur Mobilisierung der eigenen Phantasie, zur Entwicklung von Vorstellungen und Alternativen, zur Entscheidung zwischen unterschiedlichen Möglichkeiten, zur Reflexion der praktischen Bedeutung theoretischer Analysen.

Projektunterricht erfordert, daß die Schüler nicht nur weitgehend an Auswahl, Planung, Organisation und Durchführung von Curriculumelementen beteiligt werden, sondern diese nach Möglichkeit selbst übernehmen, wobei der Lehrer nur eine beratende Funktion zu erfüllen hätte. Es geht also nicht nur um eine Pseudo-Mitbestimmung über Unterrichtsinhalte, die den Schülern de facto nur eine formaldemokratische Spielwiese gewähren würde, damit sie um so leichter integrierbar sind¹. Die institutionalisierte Mit- und Selbstbestimmung der Schüler über die

¹ Genau dieses Ziel wird expressis verbis von der Ständigen Konferenz der Kultusminister verfolgt. Sie schlägt vor, daß der "Oberstufenschüler Kurse und Leistungsfächer wählt und innerhalb der Kurse an der curricularen Einzelplanung teilnimmt". Er würde sich damit "in einem größeren Maße als bisher selbst am Entstehen und an der Auswahl der Leistungsanforderungen (beteiligen), deren Erfüllungsgrad er später mit Hilfe des Punktsystems nachweist. Damit wird die pädagogische Erkenntnis deutlich, daß Leistungen in der Schule vor allem dann erzielt werden, wenn Klarheit und Einverständnis (Hervorhebungen von mir H. K.) der Beteiligten über die Leistungsanforderungen bestehen" (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD, 1972, S. 11). Damit wird unmittelbar evident, daß es der KMK nicht um eine inhaltliche Demokratisierung des Unterrichts geht, sondern um einen "Trick" zur besseren soziofunktionalen Integration der Schüler. Sie scheint sich der Wirksamkeit der sozialpsychischen Mechanismen sehr sicher zu sein, denn die Möglichkeit, daß die Wahl zwischen verschiedenen Leistungsanforderungen etwa nicht automatisch ein "Einverständnis" der Beteiligten herbeiführen könne, wird nicht für erwähnenswert befunden.

inhaltliche Gestaltung des projektorientierten Unterrichts muß die Schüler dazu ermutigen, selbst ihre Interessen und Bedürfnisse zu organisieren, und ihnen die für ihre spätere Berufsrolle im Betrieb wichtige Erfahrung zu vermitteln, keiner Fremdbestimmung zu bedürfen. Schüler, die diese Erfahrung gemacht haben, werden sich kaum resignativ in vorgestanzte Verhaltensschemata pressen lassen, sondern werden nach Wegen suchen, ihre Bedürfnisse auch im Betrieb zu verbalisieren und durchzusetzen. Zu Recht stellt Schmiederer in diesem Zusammenhang fest, daß die Beteiligung der Schüler an der Strukturierung des Unterrichtsprozesses es ermöglichte, sie "im Laufe der Zeit aus ihrer Abhängigkeit vom Wissen des Lehrers und seiner 'Unterrichtsgestaltung' zu entlassen, ihre Selbständigkeit und Eigeninitiative freizusetzen - ihre Autonomie zu fördern. Diese Beteiligung der Schüler, ihre Spontaneität und Eigentätigkeit ist grundsätzlich wichtiger, als eine 'ordentliche und stringente' Durchführung des Unterrichts nach dem Plan des Lehrers" (Schmiederer 1971, S. 121). Gerade in der derzeitigen Unterrichtsrealität dokumentiert sich in der an fachsystematischen Kriterien gemessenen inneren Schlüssigkeit und Stringenz des Unterrichts die Trennung von Leben und Lernen, d.h., man glaubt, mit der "Intentionalität der von der Sache her begründeten Gliederung und auch der Eindeutigkeit von methodischen Anweisungen ... auch die Rationalität der unterrichtlichen Praxis garantiert zu haben (Hartwig 1970, S. 59).

In der Realität muß jedoch die Rationalität der Sachplanung mit der Irrationalität der Unterrichtspraxis konfliktieren, da Unterricht ein Prozeß sozialer Interaktion ist und positive Lernimpulse sich gerade aus den nicht-planbaren und unkontrollierbaren intervenierenden Variablen ergeben, die den Interaktionsprozeß entscheidend strukturieren. Hartwig verweist daher zu Recht auf das sich bei der Reflexion des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Unterrichtsprozeß ergebende zentrale Problem, "daß

eine Lerngruppe in Bezug auf eine solche Rationalität der Planung irrational wirkt und daß die Aufklärung über Bedingungen dieser Aktionen und Reaktionen dann zum zentralen Unterrichtsziel werden, wenn man Rationalität der Planung nicht autoritär durchsetzen will" (Hartwig 1970, S. 59). Planungsentwürfe und Projektskizzen sind daher der Diskussion und Kritik auszusetzen und zu begründen, wobei Modifikationen und Revisionen einkalkuliert werden müssen, d.h., die Reflexion des Interaktionsprozesses und die Problematisierung der Unterrichtsmethode ist der Beschäftigung mit dem eigentlichen Unterrichtsgegenstand gleichzusetzen. "Die Schüler müssen lernen, immer wieder und wie selbstverständlich die Frage nach dem Stellenwert eines Unterrichtsmoments ... selbst zu stellen" (Hartwig 1970, S. 61). Nur dadurch bietet Projektunterricht die Gewähr, daß die Subjekt-Objekt-Trennung, die Trennung in Theorie und Praxis sowie Leben und Lernen aufgehoben werden und Erfahrung theoretisch reflektiert sowie theoretische Analyse unter dem Aspekt ihres praktischen Gebrauchswertes betrieben und auf Alltagserfahrungen bezogen wird.

Der Erscheinungsform nach scheint der hier skizzierte Lernvorgang mit dem "entdeckenden Lernen" J. S. Bruners zu korrespondieren (Bruner 1972 b, S. 89). Bruner unterscheidet zwei Typen von Unterricht, den "erklärenden" und den "hypothetischen Modus" (Bruner 1972 b, S. 89). Während bei dem erklärenden Modus der Schüler weitgehend in eine Konsumentenrolle gedrängt ist, befinden sich nach Bruner beim hypothetischen Modus "Lehrer und Schüler in einer kooperativen Situation hinsichtlich dessen, was man in der Linguistik 'die Entscheidung des Vortragenden' nennen würde. Der Schüler ist kein an seine Bank geketteter Zuhörer, sondern nimmt an der Formulierung teil, ja spielt zuweilen die Hauptrolle dabei" (Bruner 1972 b, S. 89).

Abgesehen davon, daß die "Kooperation" die tatsächlich vorhandenen Unterschiede zwischen Lehrern und Schülern

verschleiert und dem Schüler allein das subjektive Gefühl verleiht, sich selbst zu bestimmen und die Subjekt-Objekt-Beziehung im Lernprozeß nicht aufhebt (Bruner 1972 b, S. 89), wird jedoch die Integration der kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Lernebenen, die Integration von Theorie und Praxis in diesem Konzept der von Bruner mitbegründeten "New Social Studies" (Bruner 1972 b, S. 89) nicht realisiert, da sich Lernprozesse allein auf die kognitive Ebene beschränken. So sieht Bruner den "Nutzen" des Entdeckungslernens vor allem in der "Steigerung der intellektuellen Potenz", der "Verlagerung von äußeren auf innere Gratifikationen", dem "Kennenlernen der Heuristiken des Entdeckens" und der "Stütze des Gedächtnisses" (Bruner 1972 b, S. 89). Soziales Lernen entpuppt sich damit als verdünntes Substrat sozialwissenschaftlicher Theorien positivistischer Provenienz. Dies wird insbesondere deutlich an der - auf dem Brunerschen Lernkonzept basierenden Curriculumseinheit von Lippit u.a.¹, in der der Schüler zur Organisation seiner Umwelterfahrung in die Rolle eines seine pluralistische Umwelt wertfrei entdeckenden Wissenschaftlers versetzt wird. Damit wird zwar die strikte Trennung von Leben und Lernen partiell vermindert, da die individuelle Lebenspraxis thematisiert würde und das Kind in der Lage wäre "über die erhaltene Information hinaus sich zusätzliche Gedanken zu machen, die entweder sogleich an Hand von Erfahrung sich überprüfen lassen oder die zumindest als Basis für die Formulierung vernünftiger Hypothesen dienen können" (Bruner 1972 b, S. 95). Faktisch werden jedoch gesellschaftliche Konflikte ahistorisch interpretiert und individualisiert, das Problem politischer und gesellschaftlicher Vorurteile künstlich verfremdet².

¹ Vgl. hierzu Lippit u.a., Chicago o.J. (zitiert bei Kick u.a. 1973).

² Zur Kritik an dieser Konzeption vgl. Kick u.a. 1973.

Unter motivationspsychologischem Aspekt ergibt sich jedoch als Positivum, daß das Entdeckungslernen die Entwicklung einer intrinsischen Motivation zuläßt. So versucht Bruner, um das Kind zu "effektiver kreativer und kognitiver Aktivität anzuleiten ..., es aus der unmittelbaren Kontrolle von Lohn und Strafe durch die Umwelt herauszulösen" (Bruner 1972 b, S. 93) und "von unmittelbarer Stimuluskontrolle unabhängig zu machen. Wenn Lernen nur kurzfristig zu diesen oder jenen Zielchen führt und nicht zur Beherrschung der Dinge auf Dauer, dann kann Verhalten leicht durch äußere Belohnungen 'geprägt' werden. Wenn jedoch Verhalten weiter reichen soll und auf Kompetenz abzielt, begibt es sich unter die Kontrolle komplexer kognitiver Strukturen und agiert mehr von innen heraus" (Bruner 1972 b, S. 95 f).

Wegen der Barrieren, die Schüler im Verlaufe ihrer Sozialisationsgeschichte gegen schulisches Lernen mobilisiert haben, dürften freilich der Abbau der von Bruner erwähnten Orientierung des Verhaltens an äußeren Belohnungen, d.h., der Tauschwertorientierung im Lernprozeß und die Bindung der Lernarbeit an ihre Gebrauchswertseite außerordentlich schwierig sein. Es wird sich daher als notwendig erweisen, bei den Schülern die Gründe für das Entstehen dieser Barrieren bewußt werden zu lassen. Der in diesem Zusammenhang bei den Schülern vermutlich sichtbar werdende Komplex von Vorurteilen und Abwehrmechanismen muß vom Lehrer ständig berücksichtigt werden und u.U. im Unterricht selbst thematisiert werden. Werden die emotionalen Barrieren und negativen Affekte gegen Schule und Unterricht nicht berücksichtigt und übergangen, kann es zu einer Verkrustung der Abwehrhaltung gegenüber politisch relevantem Unterricht und damit gegen die ihm zugrundeliegenden Intentionen kommen, so daß nachhaltige antipolitische Affekte freigesetzt werden und für die als Ziel politischer Lernprozesse anzusehende politische Aktivität dann ebenfalls kaum eine motivationale Basis vorhanden sein wird. Deppe-Wolfinger stellt

in diesem Zusammenhang fest: "Erst, wenn für den Einzelnen sichtbar wird, daß die Themen der Lehrgänge in seinem alltäglichen Leben verwertbar sind, wird er auch bereit sein, erworbenes Wissen und Erkenntnisse in praktisch-politische Arbeit umzusetzen" (Deppe-Wolfinger 1971, S. 304).

Zusammenfassend läßt sich die Projektarbeit im Anschluß an Kressmann durch folgende Kriterien charakterisieren:

- Orientierung am Versuch zur Lösung einer Aufgabe,
- Integration von Theorie und Praxis,
- Hinführung zum Handeln der Projektteilnehmer,
- Lösung der Aufgaben in ihrer "natürlichen Umgebung", d.h., Pluralität der Lernorte,
- Selbständigkeit der Teilnehmer bei thematischer Festlegung, Planung, Durchführung und Analyse des Projekts,
- Gruppenarbeit,
- demokratische Entscheidungsstruktur, Integration des Lehrers in die Projektgruppe,
- Beurteilung der Leistungen durch die Projektgruppe¹,
- Überwindung der Fächertrennung,
- Methodenpluralismus (Kressmann 1974, S. 116 f).

Mit der Berücksichtigung der Gebrauchswertseite des Wissens durch Projektunterricht ist zudem die Transferierbarkeit von Kenntnissen, von kommunikativer und selbstorganisatorischer Kompetenz und von Handlungsstrategien auf verschiedene Praxisfelder erhöht². Sodann werden

¹ Vgl. auch Abschnitt 3.2.10.

² Damit gewönne die Transferforschung eine neue Funktion. Sie reproduziert bisher weitgehend die in der Pädagogischen Psychologie zu beobachtende Fetischisierung intellektueller Lernleistungen (vgl. dazu Bergius 1971, S. 232 ff; Woodrow 1972); Transferforschung im Zusammenhang mit exemplarischem, fallbezogenem, erfahrungszentriertem und projektorientiertem Unterricht würde freilich weniger die Transferierbarkeit allein von Kenntnissen zu untersuchen haben, sondern müßte sich mehr an beobachtbaren Rollenqualifikationen orientieren. Sie müßte Fragen stellen nach situationsspezifischen Verhaltensschemata, nach ihren sozialisationsbestimmten Ursachen, nach dem Lerneffekt von Handlungsmustern für das Verhalten in späteren gleichartigen

durch Projektarbeit Formen des Sozialverhaltens gefördert, die herrschaftsfreie Interaktion als konkrete Realität sinnlich erfahrbar werden lassen und soziale Interaktionsmuster nach dem Modell der Identifikation mit dem Aggressor weitgehend verhindern. Zu berücksichtigen ist dabei jedoch, daß die Herrschaftsstrukturen im Betrieb und der Familie damit freilich allenfalls in den Bereich sinnlicher Erfahrung rücken, die Identifikation mit den als naturwüchsig empfundenen Zwängen wird durchbrochen, Herrschaft erzeugt Leidensdruck; das Gefühl realer Ohnmacht wird freilich noch nicht durchbrochen. Daher führt eine herrschaftsfreie Interaktionssituation dann zur Entstehung des "Freiraumsyndroms", wenn Schüler die herrschaftsfreie Atmosphäre als Entlastungsventil für die durch die Unterdrückung in Betrieb und Familie entstandenen Frustrationen und aggressiven Impulse betrachten¹, die Unterdrückung selbst aber weiterhin ohnmächtig akzeptieren. Handlungsrelevante Lernprozesse werden also durch die sinnliche Erfahrung betrieblicher Herrschaft allein noch nicht ausgelöst, da die Zwänge betrieblicher Herrschaft nach wie vor als allmächtig interpretiert werden, sondern erst durch die sinnliche Erfahrung des Abbaus von Herrschaft im Rahmen kollektiver Aktion².

3.2.5 Zum emanzipatorischen Einsatz von Medien

Der emanzipatorische Einsatz von Medien ist aus zwei Gründen ein wesentliches Strukturelement eines projektorientierten, gegensozialisatorische Tendenzen entfal-

oder ähnlichen Situationen. Insbesondere wäre die Übertragbarkeit der sich aus schulischen Projekten ergebenden Lernleistungen auf Handlungsmuster und Reaktionsweisen in außerschulischen Bereichen zu überprüfen.

¹ Das wird bestätigt durch Berichte über "antiautoritäre" und sozialistische Ferienlager (vgl. dazu u.a. Autorenkollektiv 1972 a).

² Vgl. hierzu Kap. 3.3.2.

tenden Unterrichts: einerseits geht es darum, die Verdinglichung des Schülers durch die Bewußtseinsindustrie zu verhindern und ihn in die Lage zu versetzen, sich aus der ihm von den Massenmedien zugewiesenen Konsumentenrolle zu befreien (vgl. hierzu Holzer 1969). Andererseits drängt auch die Entwicklung der Bildungstechnologie den Schüler verstärkt in eine Konsumentenrolle. So macht sich die verstärkte Subsumtion des Ausbildungsberreiches unter die Interessen privater Kapitalverwertung nicht nur in der Funktionalisierung und Rigidisierung der curricularen Lernorganisation bemerkbar; in weit stärkerem Maße noch wird der Ausbildungssektor dem direkten Zugriff des Kapitals dann erschlossen, wenn die konkret-lebendige Arbeitskraft des Lehrers durch Lehr- und Lernmaschinen - Sprachlabors, programmierten Unterricht, audiovisuelle Medien etc. - ersetzt wird. In welchem Maße derartige Medien im Unterricht infolge der Substitution der lebendigen Arbeitskraft des Lehrers verwendet werden, ist derzeit kaum abschätzbar.

Eine Grenze für den umfassenden Einsatz von Multi-Media-Systemen im Unterrichtsprozeß könnten die mit der industriemäßigen Entwicklung und Produktion der software verbundenen hohen Kosten sein. Denn die sich aus den hohen Kosten ergebende Notwendigkeit zur langfristigen Nutzung von Programmen steht im Widerspruch zu den Bedürfnissen der Schulpraxis, flexibel auf neue didaktische Erfordernisse und Erkenntnisse zu reagieren. So ergibt bereits ein Blick auf die bereits heute vorhandenen Programme, Filme und Videokassetten, daß sie mit einem beträchtlichen time-lag neuen curricularen Entwicklungen hinterhereilen.

Eine weitere Grenze könnte die sich als Konsequenz des Medieneinsatzes ergebende Vereinseitigung der Lernprozesse sein: So werden selbst systemfunktionale Lernziele und Verhaltensweisen wie soziales Lernen, Kreativität, Produktivität und Selbständigkeit infolge der Individualisierung und der passiv-rezeptiven Lernhaltung der Schüler verhindert.

Es ist jedoch fraglich, ob für den Einsatz von Medien und die partielle Substitution konkreter Lehrerleistungen pädagogisch-didaktische Überlegungen überhaupt entscheidend sein werden. Angesichts der Funktionalisierungsbestrebungen im gesamten Bildungssektor erweist sich eher die Annahme als realistisch, daß vor allem Kosten-Effizienzgesichtspunkte die diesbezüglichen Entscheidungsprozesse bestimmen werden.

Da Unterrichtsmedien häufig nach den neuesten lernpsychologischen Erkenntnissen aufgebaut sind, kommen sie mit viel größerem Erfolg der Motivation der Schüler entgegen, als herkömmlicher Unterricht. Deswegen könnten die von diesen Medien ausgehenden sozialisationsrelevanten Einflüsse stärker als die des derzeitigen Unterrichts sein. Angesichts der in der Unterrichtstechnologie etablierten "typisch ingenieurmäßig(en) apolitisch(en) Mentalität" (Rademacker 1974, S. 18) dürften Medien unter dem Aspekt der von ihnen ausgehenden Sozialisationswirkungen eine Rigidisierung der derzeitigen schulischen Realität darstellen, und Phänomene wie Konkurrenz, Leistungsdruck, Vereinzelung, Angst, Subjekt-Objekt-Trennung, Reduzierung des Lernens auf die kognitive Dimension etc., verstärken. Aus diesen Gründen wird es sich als notwendig erweisen, Schüler zu befähigen, den anti-emanzipatorischen Effekt von Medien zu unterlaufen. Schüler müssen in die Lage versetzt werden, "sich für die Kommunikation der Schule und mit der Welt außerhalb der Schule derselben Medien zu bedienen, wie sie von anderen gesellschaftlichen Gruppen für die Realisierung eigener Zielsetzungen benützt werden" (Rademacker 1972), d.h., die Schüler müßten sich von der Rolle der Nur-Konsumenten emanzipieren und zu mit Medien arbeitenden Produzenten werden.

Die von Zimmer aufgewiesenen Strukturmomente eines "aktionistischen Kunstunterrichts" wären beispielhaft auch für einen emanzipatorischen Medieneinsatz: "Ausgehend

von der Beobachtung eigener Zeichen von Hemmung und verinnerlichter Unterdrückung; Aufspüren von Motiven, die hinter der Fassade sanktionierter Gedanken lauern; sich in Interaktionssituationen über Wünsche Klarheit verschaffen, die im gewöhnlichen Umgang mit Leuten hinten gehalten werden müssen; die Charaktermasken ausmachen, die starren Rollen in der Gruppe, das lustlose Stelzen in verbalem Überbau; die Angst entdecken, bei sich und dem Gegenüber, die Angst davor, Gefühle im Moment ihrer Entstehung mitzuteilen, denen sie gelten; die Furcht spüren vor Gelächter, vor der kleinen ironischen Abwertung; sehen, daß solidarisches Arbeiten eine Fiktion bleibt, solange der kleine Terror überlebt unter dem Aufzuklärenden oder scheinbar schon Aufgeklärten" (Zimmer 1972 b, S. 68).

Als wichtigstes Medium in diesem Zusammenhang bietet sich die audio-visuelle Technik an. Dadurch, daß Schüler lernen, mit Video-Recordern oder Filmkameras Filmszenen zu konstruieren, erfahren sie Film als Kommunikationsinstrument und lernen die manipulativen Techniken des Filmes einzuschätzen und zu hinterfragen¹.

Von entscheidender sozialisationsrelevanter Bedeutung dürfte der Einsatz von Medien unter dem Aspekt der Selbsterfahrung und der Befähigung zu Distanzierungsleistungen sein, denn durch die Arbeit mit dem Medium Film würde eine

¹ W. Münzenberg hat bereits 1931 die sozialisationsrelevanten Wirkungen der Bewußtseinsindustrie, insbesondere die Funktionen der Fotografie im Klassenkampf erkannt: "Die Fotografie wirkt auf das Auge des Menschen, das Geschehene spiegelt sich im Kopf wieder, ohne daß der Mensch zu kompliziertem Denken gezwungen wird. Auf diese Weise kommt die Bourgeoisie der Trägheit breiter Volksschichten entgegen und außerdem macht man ein gutes Geschäft - denn die illustrierten Zeitungen erreichen oft Millionenauflagen. Damit aber nicht genug, viel wichtiger ist die - letzten Endes - politische Wirkung durch die Zusammenstellung mehrerer Bilder, die durch die Unterschriften und Begleittexte erzielt wird. Das ist das Entscheidende. Auf diese Weise kann ein geschickter Redakteur jedes Foto in sein Gegenteil verfälschen, kann er den politisch nicht geschulten Leser in jeder gewünschten Richtung beeinflussen" (W. Münzenberg 1973, S. 60).

emotionale Betroffenheit erreicht und analytische Distanz sowie soziale Sensibilität ermöglicht.¹

Die dabei ermöglichte Selbsterfahrung wäre nicht allein auf eine bestimmte Situation zu beziehen, sondern wäre auf die im Rahmen der Projektarbeit sich ergebenden Verhaltens- und Bewußtseinsänderungen zu verallgemeinern. Die Selbsterfahrung durch das Medium Film wird dann besonders ausgeprägt, wenn der Erinnerungswert der von den Schülern gedrehten Filmszenen - wie mit Videorecordern am besten zu ermöglichen - noch relativ hoch ist. Es kann bei der Selbsterfahrung freilich nicht darum gehen, daß durch Selbsterfahrung das Individuum stets auf sich selbst und seine eigenen "Defizite" zurückverwiesen wird. Daher hätte filmische Arbeit sich am exemplarischen Prinzip zu orientieren, wobei bei der Generalisierung von individueller Betroffenheit auslösenden individuellen Sozialerfahrungen zwei Aspekte zu berücksichtigen wären: die individuellen Sozialerfahrungen wären sowohl auf der interpersonellen Ebene zu verallgemeinern, als auch auf ihren soziostrukturellen Bedingungs Zusammenhang zurückzuführen.

Der zentrale Stellenwert, der den filmisch aufgearbeiteten Sozialerfahrungen zuzuweisen wäre, wird freilich von Klein u.a. nicht berücksichtigt. Sie interpretieren zwar "Filmen als Beitrag zur kritischen Erziehung" (Klein u.a. 1971, S. 39), ihr Anspruch wird jedoch nicht eingelöst und auf die Ebene individueller Emanzipationshoffnungen reduziert. Die Projekte, an denen Klein u.a. versuchen, politische Verhaltensänderungen bei Jugendlichen zu erreichen, haben zwar den Vorteil, daß sie den Erfahrungsfeldern von Jugendlichen entspringen und individuelle Distanzierungsleistungen wie Selbstrollendistanz und Konsumrollendistanz ermöglichen, da "der Spielcharakter des Films und die Reproduktion des eigenen Verhaltens ...

¹ Vgl. hierzu auch Blum/Marquardt 1974 sowie Heinze/Schulte 1974.

Überprüfung und Korrektur der eigenen Situation (erlaubt)" (Klein u.a. 1971, S. 39).

Der voluntaristische und individualistische Ansatz von Klein u.a. wird jedoch daran deutlich, daß filmische Arbeit allein als Mittel interpretiert wird, "sich mit der eigenen Problematik auseinanderzusetzen, diese in ihrer Verkürzung, so wie es in den Schülerköpfen aussieht, darzustellen und sich im Spiel davon zu emanzipieren" (Klein u.a. 1971, S. 49). Die entscheidende politische Transferleistung, d.h., die Vermittlung zwischen isoliertem Einzelphänomen und ihrem historisch-gesellschaftlichen Kontext bleibt damit jedoch unberücksichtigt.

Die wechselseitige Vermittlung der verschiedenen Ebenen, der Ebene des individuellen Rollenhandelns, der gesellschaftlichen Determinierung dieses Rollenhandelns sowie der Entwicklung politisch-relevanter Handlungsstrategien in Berufsrollen ließe sich in Rollenspielen proben (vgl. hierzu Abschnitt 3.2.7), die in Filmszenen festgehalten werden. Bestimmte Verhaltensweisen könnten in Rollenspielen systematisch trainiert und durch Fernsehaufzeichnungen kontrolliert und kritisiert werden.

Darüber hinaus würde es sich anbieten, Filmszenen aus den Erfahrungsfeldern Familie, Schule sowie Betrieb zu drehen, mit deren Hilfe Rollenklischees sichtbar gemacht und auf ihre gesellschaftlichen Vermittlungsmechanismen befragt werden könnten.

Durch die filmische Aufarbeitung des Geschehens in den Sozialisationsfeldern Familie, Schule, peer-group und Betrieb würde die Schule zu einem Zentrum der Reflexion von Umwelterfahrungen. Das disparate Nebeneinander von Schule und Umwelt, die Trennung "privater" und "öffentlicher" Lebenspraxis würde durchbrochen und negative Sozialisationseinflüsse der Umwelt würden unterlaufen.

Insbesondere die filmische Aufarbeitung von Erfahrungen am Arbeitsplatz gewönne im Zusammenhang mit der Befähigung zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Widersprüche ei-

nen zentralen Stellenwert. Diese Erfahrung wird sich um so leichter herstellen lassen, je mehr es durch Filmszenen gelingt, trotz der Funktions- und Strukturunterschiede in verschiedenen Tätigkeitsbereichen die ähnlichen bzw. identischen Elemente der objektiven Bedingungen zum Verkauf der Ware Arbeitskraft herauszuarbeiten.

Die Analyse der subjektiven und objektiven Arbeitsbedingungen ist freilich ohne die vorgängige Entwicklung von Abstraktionsfähigkeit und geeignete sozialpsychologische und politisch-ökonomische Interpretationsraster nicht zu leisten.

3.2.6 Gruppendynamik als strukturelles Moment politisch relevanter Unterrichtspraxis¹

Der Zwangscharakter von Unterricht, seine staatlich garantierte künstliche Abgehobenheit von der realen Lebenspraxis einerseits und die in ihm sich entfaltende Triebdynamik andererseits verflechten sich in der Unterrichtssituation zu einem Netzwerk affektiver Prozesse, Frustrationen, latenter und manifester Aggressionen und Machtphantasien, das neurotische und ritualistische Denkstrukturen fördert und eine adäquate Realitätseinschätzung, Ich-Identität, Selbststeuerung, Selbst- und Fremdwahrnehmung, schöpferische Initiative etc. verhindert.

¹ Der Begriff Gruppendynamik wird hier generell gebraucht als Bezeichnung für die Interaktionsdynamik in der Gruppe, für die Reflexion gruppenspezifischer Prozesse, für die auf die Psychodynamik von Gruppen sich erstreckenden Theorien sowie für die zur Steuerung der Interaktionsdynamik angewandten Techniken, zu denen nach Sader folgende zu rechnen sind: Prozeßanalyse, Rollenspiele, Analyse von Rollenfunktionen in Kleingruppen, Demonstrationsexperimente zur Rollenstruktur, Übungen zur Diskussionstechnik etc. (vgl. Sader 1972).

Auch politisch-emanzipatorische Lernarbeit kann sich dem ritualistischen, triebeinschränkenden Charakter der Institution Schule nicht völlig entziehen, die Machtphantasien, Ängste, aggressiven Impulse und Konflikte sind auch hier latent stets gegenwärtig. Denn die lebensgeschichtlich erworbenen Verhaltensdeterminanten lassen sich weder bei Lehrern noch bei Schülern durch inhaltliche, methodische, organisatorische und institutionelle Änderungen des Unterrichtsprozesses eskamotieren, selbst wenn dies die äußeren Formen des Unterrichts suggerieren würden. Denn die unbewußten Verhaltensrituale von Lehrern und Schülern werden in Lerngruppen weit mehr durch primäre familiäre Sozialisationseinflüsse als durch sekundäre politische Lernprozesse bestimmt.

Diese Diskrepanz von unbewußten Prozessen und rationalem Anspruch ist von äußerster pädagogischer und politischer Relevanz, da die unbewußten psychodynamischen Prozesse in Lerngruppen den eigentlich politisch-pädagogisch intendierten Lernprozeß dann abschneiden und u.U. sogar konträr verlaufen lassen, wenn Lehrer - mit dem eigenen theoretisch-emanzipatorischen Apriori im Rücken - in ihrer tatsächlichen Unterrichtspraxis autoritäre Verhaltensrituale reproduzieren, Leistungs- und Konkurrenzzwänge fördern, elitäre Tendenzen und Bestrebungen zulassen, selbstorganisatorische Tendenzen unterbinden und den schulischen Lehr- und Lernbetrieb im Sinne ihrer eigenen Machtinteressen instrumentalisieren.

Diese politische Lernmöglichkeiten einschränkenden Verhaltensformen sind freilich nicht allein bei Lehrern zu beobachten, sondern auch bei sich als "politisch-bewußt" verstehenden Schülern, die z.T. ebenfalls die Verhaltensrituale reproduzieren, denen sie bei distanzierter Betrachtung stets ablehnend gegenüber stehen; dies um so mehr, je stärker sie sich in ihrem Identitätsgefühl bedroht fühlen.

In diesem Zusammenhang ist zu prüfen, ob die Diskussion und Reflexion der interaktionsdynamischen Prozesse innerhalb von Klassen, Kursgruppen oder Schülerkollektiven politisch relevante Lernprozesse auf der affektiv-emotionalen und Verhaltensebene der Berufsschüler einleiten können. Dazu ist es erforderlich, die Entwicklung gruppendynamischer Techniken, ihre Zielsetzungen, Prämissen, Implikate und Konsequenzen zu skizzieren, um ihre mögliche Funktion im Rahmen politischer Sozialisationsprozesse sowie ihre Desiderate in der schulischen Lehr- und Lernorganisation herauschälen zu können.

Kritik und methodische Hinweise beziehen sich dabei nicht auf einzelne Techniken und Verfahren im besonderen, sondern sind stärker abgestellt auf prinzipielle Fragen des methodischen Grundansatzes, soweit sie bezüglich der Probleme politischer Sozialisation von Relevanz sind.

Gruppendynamische Techniken werden seit knapp 30 Jahren in der Erwachsenenbildung der USA angewandt, wo unter den Bezeichnungen sensitivity-training, applied-human-relations-training etc. eine Fülle unterschiedlicher Techniken entwickelt wurde¹. Der Grund für ihre in den USA und zwischenzeitlich auch in der BRD stärker werdende Bedeutung dürfte kaum ohne einen Blick auf die hinter ihnen stehenden gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren sichtbar werden. Tatsächlich ist die Ausbreitung gruppendynamischer Techniken vor allem auf den Umstand zurückzuführen, daß die zunehmende Spezialisierung der Arbeitsfunktionen im Beschäftigungssystem in verstärktem Maße Kooperation erfordert; zudem erzwingt die zunehmende Komplexität des kapitalistischen Managements, die Interdependenz der verschiedenen Bereiche sowie die Vielzahl unterschiedlicher Beurteilungsperspektiven eine Intensivierung der Teamarbeit². Aus diesem Grunde wurden bisher gruppendyna-

¹ Vgl. dazu im einzelnen Bradford u.a. 1972.

² Vgl. hierzu u.a. Lössl 1961.

mische Techniken im In- und Ausland vorzugsweise in der Schulung für Führungskader aus Industrie und Administration eingerichtet¹.

Darüberhinaus läßt die zunehmende Bedeutung von Bildung und Wissenschaft als Produktivkraft auch die Effektivierung von Bildungsprozessen zu einer unabdingbaren Notwendigkeit werden.

Nun führten sowohl in industriellen Arbeitsgruppen und Führungsteams als auch in schulischen Lerngruppen emotional-affektiv bedingte Spannungen, Aggressionen und Konflikte zu Störungen der Arbeitsproduktivität, der Entscheidungsprozesse und der Lerneffektivität. Es galt also, Lernprozesse zu organisieren, mit denen Kommunikations- und Handlungsmuster aktiviert werden konnten, die "weniger von Vorurteilen und Gruppenfeindseligkeiten bestimmt" waren², so daß gruppendynamische Techniken auch im Bereich der Lehrerbildung relevant wurden und werden³.

¹ Vgl. hierzu die Übersicht in Faßbender 1972.

² K. Levin, zitiert bei Marrow 1970, S. 45.
Wie aus dem Bericht Marrows hervorgeht, wurde das auf Levin zurückgehende Konzept zur Erwachsenenbildung im Jahre 1946 bezeichnenderweise erprobt, als es galt, Spannungen und Aggressionen zwischen den Bevölkerungsgruppen des US-Staates Connecticut über die Schulung von Führungskräften, Verwaltungskräften und Lehrern zu kanalisieren. Über die materiellen Ursachen der Spannungen, über mögliche Unterdrückung von Bevölkerungsgruppen, materielle Deprivilegierung wird nichts ausgesagt.

³ Vgl. dazu Lutz/Ronellenfitsch 1971. Von Prose werden im Zusammenhang mit gruppendynamischen Techniken im Unterricht allein Effizienzgesichtspunkte in die Diskussion eingeführt. So wird das vor allem im Rahmen der Politisierung von Schülern relevante Problem unterschiedlichen sozioökonomischen Status der Elternhäuser der Schüler einer Klasse allein unter dem Aspekt seiner mit Hilfe gruppendynamischer Techniken zu beeinflussenden Wirkungen auf die Schülerleistung analysiert (vgl. Prose 1972, S. 276).

Sie gewannen zunächst im Bereich der Arbeit von Lehrern untereinander an Bedeutung, da in zunehmendem Maße "didaktische Planung und Durchführung des Unterrichts, ... als Leistung einer Kollegengruppe vorgenommen" (Prose 1972, S. 277) wurde. An die Teamfähigkeit von Lehrern werden aus diesem Grunde erhöhte Anforderungen zu stellen sein, die sich nach Spangenberg wie folgt konkretisieren lassen: Kommunikationsfähigkeit, Fähigkeit zur Diskrimination und Generalisierung, Kreativität, Independenz, Spontaneität, Kenntnisse über Konformitätstendenzen (Spangenberg 1969, S. 33 f.).

Zudem wird Unterricht in zunehmendem Maße weniger als Prozeß zwischen Lehrern und Schülern, sondern - wie auch in dem hier entwickelten Lernkonzept - als komplexer Interaktionsprozeß zu interpretieren sein, der das Leistungsverhalten der Schüler entscheidend beeinflußt (vgl. Peters 1970).

Die Schaffung einer spannungs- und aggressionsfreien kooperativen und interaktiven Lernsituation in Erwachsenen- und Schülergruppen setzt Lernprozesse voraus, die weniger auf kognitiver Ebene als vielmehr auf einer emotional-affektiven Ebene anzusiedeln sind. Aus diesem Grunde versuchte man, mit Hilfe gruppendynamischer Techniken emotionale und verhaltensrelevante Lernebenen zu erreichen, zumal man davon ausgehen mußte, daß - wie bereits betont - "es durchaus möglich ist, formal sich bestimmte Wisseninhalte anzueignen, die jedoch mit der übrigen Persönlichkeit und den tatsächlichen Lebenszusammenhängen ohne jede Verbindung bleiben" (Brocher 1967, S. 14).

Die neu entwickelten Lernverfahren sind maßgeblich auf Levin und seinen Ansatz des action-research zurückzuführen. Eine wesentliche Ausgangshypothese war folgende: "Stehen tradierte Überzeugungen auf dem Spiel, so müssen deren Träger dazu gebracht werden, sie selbständig und in Bezug auf ihre eigenen Verhältnisse neu zu überprüfen, um ihre Unangemessenheit feststellen zu können" (Marrow 1970, S. 47). Individuen müssen also bereit sein, Ein-

stellungen aufzugeben, die zum Bestandteil ihrer eigenen Individualität geworden sind.

Eine weitere Grundhypothese bestand darin, "daß neues Wissen und Einsichten, die eine veränderte Einschätzung früherer Einstellungen und Gefühle ermöglichen, sich nur durch eigene neue Erfahrungen gewinnen lassen" (Marrow 1970, S. 47). Aus diesem Grunde können Lernprozesse nach den Erkenntnissen Levins nur dann erfolgreich verlaufen, wenn die Beteiligten die Möglichkeit haben, "über die eigene Gruppe die Wirkung ihres gewohnheitsmäßigen Verhaltens auf sich und andere kognitiv und emotional wahrzunehmen. So kann sich unter Mithilfe der Gruppe bei der Selbstdiagnose eine wirklichkeitsnähere Anschauung der eigenen Verhaltensweisen entwickeln" (Marrow 1970, S. 47).

Es geht also bei den mit Hilfe gruppendynamischer Methoden organisierten Lernprozessen darum, die Gruppe dadurch zum Reflektor der eigenen unbewußten Gefühlslagen und Handlungen werden zu lassen, daß ihre Wirkungen und ihre Einschätzung durch die Gruppe rückgekoppelt wird. Durch diese Rückkoppelung soll die "Bewußtheit und Sensibilität für emotionale Reaktionen und Ausdrucksweisen bei sich selbst und anderen" (Benne u.a. 1972, S. 36) erhöht, d.h., die Divergenz zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung aufgehoben werden. Sodann soll eine Sensibilisierung für die Folgen des eigenen Handelns erreicht und dadurch eine Kongruenz zwischen theoretischen Einsichten und praktischem Handeln hergestellt werden (Benne u.a. 1972, S. 36). Zudem soll der einzelne befähigt werden, sich angesichts des beschleunigten technologischen und sozialen Wandels die Bedingungen "zur Erlangung und Erhaltung von persönlicher und kollektiver Integrität und Gesundheit" (Bradford u.a. 1972 b, S. 23) zu schaffen.

Die Analyse der originären Ansätze der Gruppendynamik und die bisherige Entwicklung gruppendynamischer Methoden lassen deutlich erkennen, daß ihre primäre Intention vor

allem auf Aggressions- und Konfliktkanalisierung und -vermeidung sowie Steigerung der Lerneffizienz im Sinne eines herkömmlichen Lernkonzepts gerichtet waren.

Zudem werden mit gruppendynamischen Techniken auch explizit politische, mit dem Attribut "demokratisch" versehene Zielsetzungen verbunden¹, denn nach Benne u.a. betont "Demokratie ... die potentielle Fähigkeit der Menschen, die Probleme ihres Zusammenlebens und Zusammenarbeitens kooperativ zu definieren und zu lösen" (Benne u.a. 1972, S. 56). Da zudem die "demokratische Methodik ... als mit der wissenschaftlichen eng verwandt betrachtet wird" (Benne u.a. 1972, S. 57), kann nach Benne als zentrales Ziel des gruppendynamischen Trainings, das Ausweiten der "Anwendung demokratisch wissenschaftlicher Methoden auf die Behandlung der menschlichen Angelegenheiten in einer Vielzahl von Institutionen" (Benne u.a. 1972, S. 58) ausgegeben werden. So strebt auch Fittkau - von einem idealistisch verkürzten Emanzipationsinteresse ausgehend - die "Förderung freiheitlich-demokratisch-sozialer Grundhaltungen und Verhaltensweisen" (Fittkau 1972, S. 256) an, um "freiheitlich-demokratisch-soziale Reformen" (Fittkau 1972, S. 255) zu erleichtern.

Eine derartige euphorische Anpreisung "demokratischer" Zielsetzungen wirft jedoch unversehens die Frage nach dem gesellschaftlichen Apriori auf, daß sich hinter derartigen Postulaten verbirgt: die Analyse zeigt, daß das gruppendynamischen Methoden zugrunde liegende Gesellschaftsbild zwar Widersprüche aufnimmt, diese aber ausschließlich im Bereich des Überbaus ansiedelt. So ist nach Benne u.a. Gesellschaft "eine komplexe Mischung von Gebilden, in denen demokratische Auffassungen vorherrschen, und in denen man die entsprechenden Fertigkeiten ohne besonderen Unterricht erlernt, und anderen Gebilden, in denen andere Auffassungen über die Menschen und ihre

¹ So u.a. auch Lutz/Ronellenfisch 1971.

Behandlung institutionalisiert sind" (Benne u.a. 1972, S. 57). Als "Demokratie" entpuppt sich demnach das liberale Modell einer Gesellschaft als Summe aufgeklärter, durch "demokratische" Einstellungen und Fertigkeiten ausgewiesener Individuen. Damit werden jedoch die Erscheinungsformen historisch-gesellschaftlicher Prozesse mit ihrem Wesen verwechselt, wird gesellschaftliche Totalität unter Ausblendung der materiellen Bedingungen gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion aus dem Reflexionshorizont, in Analogie zur Kleingruppe, als Ensemble herrschaftsfrei, rational und kooperativ untereinander agierender Individuen fehlinterpretiert¹. Auf diesem Hintergrund erfüllen in den auf Kooperation angewiesenen sozialen Gefügen gruppendynamische Techniken eine Reinigungs- und Rationalisierungsfunktion, die sich in ihrem manipulativen Charakter nicht prinzipiell von den bisher bekannten Techniken zur Personalführung unterscheiden, welche durch die Erzeugung des Anscheins von Selbstverwirklichung in der Produktion die materiellen Widersprüche verschleiern und die Identifizierung mit dem Profitinteresse sichern sollen.

Die Tatsache, daß gruppendynamische Methoden sich bisher weitgehend als soziofunktionale Manipulationstechnik im Dienste der verschiedensten gesellschaftlichen Gruppen² erwiesen haben, wirft die Frage auf, ob ihnen im Rahmen der politischen Sozialisationsfunktion der Schule überhaupt ein Stellenwert zuzuweisen ist. Diese Frage ist

¹ Sehr illustrativ weist Giere auf die ideologischen Implikate von derartigen gruppendynamischen Konzepten hin. Grundannahme sei "daß auf der rein menschlichen Ebene der millionenschwere Unternehmer mit dem kleinen Arbeiter sich genauso verständigen kann, wie der Kirchenfürst mit einfachen Gläubigen. Da auf dieser rein menschlichen Ebene alle Probleme sich als das erweisen, was sie im Grunde sind, nämlich Mißverständnisse, die durch ein behutsameres und aufmerksameres Aufeinanderzugehen rasch aus der Welt geschaffen werden können" (Giere 1970, S. 299).

² So u.a. auch für die Bundeswehr (vgl. Tietgens, Vorwort zu Brocher 1967, S. 10).

dann zu bejahen, wenn bestimmte Grundvoraussetzungen erfüllt sind.

Zu diesen Grundvoraussetzungen gehört, daß politisch-ökonomische Kategorien in den Rahmen psychodynamischer Interpretationsschemata eingreifen, denn "mit der (in allen methodologischen Ansätzen der Gruppendynamik dominierenden, H. K.) anthropologisierenden Auffassung vom Gesellschaftsprozeß entsteht die Gefahr, daß Gruppendynamik in der Erwachsenenbildung zu einer Seid-nett-zueinander-Methode wird und man glaubt, allein auf diese Weise: Bereinigung der unmittelbaren Kommunikation, politische Bildung bestreiten zu können" (Horn 1969, S. 268).

Des weiteren ist vorauszusetzen, daß die Trainer bzw. die in der schulischen Unterrichtsorganisation gruppendynamische Techniken anwendenden Lehrer ihr politisches Grundverständnis, ihre eigene Rolleninterpretation, die Voraussetzungen und Zielvorstellungen ihrer Arbeit ständig explizit machen, d.h., sie müßten über fundierte sozialpsychologische und politologische Kenntnisse verfügen.

Nur dann lassen sich maßlose Überschätzung der Leistungsfähigkeit gruppendynamischer Techniken sowie bereits erwähnte politische Fehlinterpretationen vermeiden, zu denen sich beispielsweise auch Brocher verleiten läßt, indem er die Behauptung aufstellt, daß aus den gruppendynamischen Versuchen von Lewin, Lippit und Whyte "einer der ersten Ansätze zu demokratischer Erziehung ausging" (Brocher 1969, S. 225), der nachfolgend "das gesamte edukative und soziale System" (Brocher 1969, S. 225) beeinflusste und "aktuell relevante gesellschaftliche Veränderungen herbei(führte), nämlich Veränderungen der Herrschaftsverhältnisse"¹ (sämtliche Hervorhebungen von mir

¹ Brocher 1969, S. 225 . Abgesehen davon, daß für die

H. K.). Dann würden auch Mißverständnisse und pauschalisierte Globalverdächtigungen etwa der Art ausbleiben, daß die Versuche zur Verknüpfung politischer Handlungsorientierung mit emotionaler Sensibilisierung als "indoktrinierte Politisierung" (Brocher 1969, S. 218) abqualifiziert werden können, die Brocher "aus Methoden der sozialistischen Demokratien allzu genau als dirigistischen Konformismus (zu) kennen" (Brocher 1969, S. 218) glaubt.

Als weitere Voraussetzung wäre zu nennen, daß gruppendynamische Momente einbeziehender Unterricht nicht nach dem Muster einer T-Gruppe zu organisieren wäre, die ausschließlich das emotionale Beziehungsgeflecht zwischen den Teilnehmern thematisieren würde. Denn wie Fittkau zu Recht feststellt, wäre zwar der Abbau von Ängsten, Zwängen und autoritären Kommunikationsformen eine befreiende, ermutigende Erfahrung (Fittkau 1972, S. 272); doch die Subjektivität emotional befriedigender Sozialerfahrungen in der Kleingruppe kann eine verminderte Sensibilität gegenüber gesamtgesellschaftlichen Zwängen bzw. eine psychologistisch verkürzte Interpretation gesellschaftlicher Widersprüche zur Folge haben. Diese würde dann zur Verschleierung von realen Gegensätzen beitragen, wenn grundlegende, konfligierende politische Interessen und Überzeugungen in Interaktionsprozessen auf individuelles Machtstreben, Angstgefühle und Abwehrmechanismen sowie mangelnde Flexibilität und Sensibilität reduziert würden. Politische Lernprozesse würden dadurch ebenso verhindert, wie umgekehrt durch eine politische Interpretation affektiv-emotionaler Differenzen in politischen Kommunikations- und Interaktionsprozessen.

Definition dessen, was unter "Herrschaftsverhältnissen" bzw. "Demokratie" zu verstehen ist, ein weiterer Spielraum besteht, bestätigt Brocher in derartigen Behauptungen unfreiwillig ex post die Berechtigung der Hornschen These von der gesellschaftspolitischen Ignoranz der Gruppendynamik.

Daher müßte, um die politisch-emanzipatorische Wirkung abzusichern, die Reflexion gruppendynamischer Prozesse stets im Rahmen von sachbezogenen Projekt- bzw. Kursgruppen oder in Schülerkollektiven¹ vorgenommen werden. Die von konkreten politischen Sachfragen abgehobene Erörterung gruppendynamischer Probleme schüfe eine künstliche, von den gesellschaftlichen Widersprüchen abgeschnittene Interaktionssituation, die kaum Transfermöglichkeiten zuließe.

An diesen Problemen wird bereits deutlich, vor welchen enormen Schwierigkeiten Lehrer bei der Inkorporierung gruppendynamischer Elemente in den sachbezogenen Unterrichtsprozeß im Hinblick auf die wechselseitige Vermittlung zwischen der psychodynamischen und der sachlich-politischen Ebene von Lernprozessen gestellt sind.

Ein entscheidender methodischer Ansatz, beide Lernebenen untereinander zu vermitteln, kann allein in dem Versuch liegen, bei der Prozeßanalyse nicht bei der Beschreibung und Interpretation psychodynamischer Oberflächenerscheinungen zu verharren, sondern diese selbst auf ihre gesellschaftlichen Wurzeln hin zu befragen, d.h., Gruppendynamik nicht allein als eine auch im Rahmen manifest politischer Sozialisation anwendbare "wertfreie" instrumentelle Technik zu betrachten, sondern ihr selbst eine historisch-materialistische Dimension zu verleihen.

Die Unterscheidung von Erscheinungsform und Wesen "demokratischer" Entscheidungsstrukturen, der in den integrierenden sowie gleichzeitig emanzipierenden Wirkungen liegende Doppelcharakter der immanenten Erweiterung von Entscheidungsspielräumen und Reformen, die Erkenntnis, daß politische Entscheidungen individuelles Leid auslösen können, die Dialektik von Individuum und Gesellschaft müssen in die Reflexion und Strukturierung gruppendynamischer Prozesse einfließen. Denn, wenn das Individuum

¹ Vgl. Abschnitt 3.3.2.

in sachlich-politisch arbeitenden Kursen oder Gruppen in einer ahistorisch verfahrenen gruppendynamischen Prozeßanalyse stets nur auf sich selbst im "Hier und Jetzt" zurückverwiesen wird, dann werden zwar Individuum und Interaktionsgruppe, aber nicht Individuum und Gesellschaft sowie Subjektivität und Objektivität untereinander vermittelt. D. h., daß auch gruppendynamische Techniken bei ihrer Anwendung im Sinne emanzipatorischer Zielsetzungen "permanent auf ihre Entstehungsbedingungen innerhalb der bürgerlichen Klassengesellschaft und damit auf ihre spezifische Verhaftetheit in Klasseninteressen hin zu reflektieren" (Holzkamp 1972, S. 121 f) wären. Dadurch ließe sich die mögliche Degenerierung politischer Sozialisation zu verdinglichender, notwendig äußerlich bleibender politischer Schulung verhindern. Zudem ließe sich mit einem derartigen Ansatz die Gefahr vermeiden, daß Gruppendynamik und politisch-inhaltliche Arbeit dichotomisch von einander getrennt und gegeneinander ausgespielt werden, d.h., daß "die Diskussion sachlicher Probleme ... zur Funktion einer Angstabwehr werden (kann) und die Diskussion psychischer Schwierigkeiten z.B. zur Funktion einer objektiven narzisstischen Kränkung, die darin besteht, daß man über die Gesellschaft zu wenig weiß und ihr gegenüber sich ohnmächtig fühlt" (Horn 1969, S. 273 f).

Zusammenfassend könnten wir gruppendynamischen Methoden und Techniken im einzelnen folgende politisch relevante Sozialisationsfunktionen zuweisen:

1. Erkennen und Verbalisieren der - unbewußten - individuellen Bedürfnisse, Wünsche, Hoffnungen, Befürchtungen sowie der Erwartungen der einzelnen Individuen an die jeweilige Lerngruppe, da Erwartungen häufig weniger auf den inhaltlichen Lernprozeß als vielmehr auf Geborgenheit, soziale Anerkennung, Befriedigung libidinöser und sexueller Bedürfnisse, Aufstieg und Macht gerichtet sind, und sich häufig hinter Rationalisierungen verbergen. "Um die Problematik der aktuellen

Situation und die Weisen ihrer Regelung zu kennen und um einen Ausgangspunkt für den Lernprozeß des einzelnen Teilnehmers zu gewinnen, müssen diese individuellen Wünsche artikuliert, wirklich kommunikabel werden" (Hüppauf 1973, S. 10).

2. Herstellung einer inhaltlich und politisch begründeten Solidarität sowie Entemotionalisierung der Interaktionsstruktur in Kursen und Schülerkollektiven, denn die Frustration nicht verbalisierter Bedürfnisse sowie die aufgrund der eigenen Vorurteilsperspektive entwickelten Kommunikations- und Rationalisierungsstrategien führen im Gruppenprozeß zu einem Geflecht emotional-affektiver Spannungen, das die inhaltlich-politische Kommunikations- und Handlungsstruktur weitgehend überlagert. "D.h., sachlogische Übereinstimmungen (gleiche politische Einschätzung, gleiche Analyse und Bewertung eines konkreten Vorganges) können von psychologischen Differenzen (enttäuschte und geheimgehaltene Erwartungen und Hoffnungen Verletzungsgefühle verschiedener Art) so durchkreuzt werden, daß es zum solidarischen Handeln nicht kommt" (Hüppauf 1973, S. 17). Gruppendynamische Methoden können daher durch die Entzerrung der Kommunikationsstruktur die Schaffung einer gemeinsamen Erfahrungs-, Kommunikations- und Kooperationsbasis erleichtern oder überhaupt erst ermöglichen. Dabei geht es keineswegs um die Harmonisierung von politisch begründbaren Interessengegensätzen und konträren Positionen, sondern um deren genaues Gegenteil: die Entschleierung, Aufdeckung und Entemotionalisierung inhaltlich nicht begründeter Koalitionen. So würde, was Giere für gruppendynamische Seminare feststellt, für Kursgruppen und Schülerkollektive im gleichen Maße gelten: "Die Aufteilung eines Plenums in politisch unterschiedlich eingestellte Gruppierungen oder Fraktionen zerstört mit Sicherheit alle unterschwelligen oder offenen Harmonietendenzen, zwingt die Teilnehmer, sich von anderen abzugrenzen, d.h., anderen Teilnehmern

gegenüber Stellung zu beziehen in einer bewusst neuen Sinne und verändert grundlegend die herkömmlichen Interaktionsmuster von Gruppe zu Gruppe" (Giere 1972, S. 385).

3. Artikulation und Verbalisierung der sich aus dem Widerspruch zwischen Triebdynamik einerseits und dem ritualistischen Charakter der schulischen Regelsysteme andererseits ergebenden, Lernbarrieren darstellenden Abwehrmechanismen und Blockierungen.
4. "Vermittlung von Ego- und Soziointeressen" (Hüppauf 1973, S. 8), d.h., Thematisierung und Bewältigung der sich aus der Notwendigkeit, unmittelbare subjektive Interessen zu relativieren und in einen gesellschaftlichen Kontext einzubringen, ergebenden emotionalen Probleme. Es geht dabei um Bewußtmachung der Unterschiede und Widersprüche zwischen
 - den verinnerlichten, der Realisierung eigener Bedürfnisse im Wege stehenden Herrschaftsinteressen wie Macht- und Konkurrenzstreben,
 - den eigenen realen individuellen Lebensbedürfnissen nach Glück, Wärme, Anerkennung, Kommunikation sowie den dialektisch darauf zu beziehenden Klasseninteressen aller Lohnabhängigen.

Die als Resultat eines Politisierungsprozesses häufig zu beobachtende, vollständige Verleugnung der eigenen Bedürfnisdisposition in der politischen Praxis führt zumeist zu einer strikten Trennung von persönlichem und politischem Leben. Diese Trennung aber führt dazu, daß die in der "privaten" Lebenspraxis nicht befriedigten Bedürfnisse unkontrolliert in die politische Arbeit einfließen und diese formal und inhaltlich bestimmen können. Kurz: gruppendynamische Techniken könnten dazu beitragen, "jenes von ihnen angesprochene subjektive Moment in schöpferischer Weise mit objektiv gegebenen Sachverhalten zu vermitteln um bessere Formen menschlicher Beziehungen zu entwickeln: im besten Sinne

politisch zu wirken" (Horn 1969, S. 269).

5. Verhinderung der Individualisierung politisch relevanter Lernprozesse, d.h., Entprivatisierung der sich aus der Diskrepanz zwischen primärer und sekundärer Sozialisation ergebenden Ich-Krisen und ihrer Bewältigung sowie der Konfliktverarbeitung. Dadurch ergibt sich eine Stabilisierung der Ich-Identität und eine Erhöhung der emotionalen Belastbarkeit und der Konflikttoleranz des einzelnen. Politisch-kommunikative Prozesse können, auch wenn sie konfliktär verlaufen, zwar unter emotionalem Aufwand, jedoch ohne eine Ich-Leistung und strategische Handlungskompetenz einschränkende expressive Aggressivität durchgestanden werden.
6. Soziale Sensibilisierung, d.h., Verbesserung der kommunikativen Wahrnehmungsfähigkeit. Von Argyle wird in diesem Zusammenhang eine Untersuchung zitiert, nach der die Wahrnehmung der Einstellung des jeweiligen Interaktionspartners zu 55 % vom Gesichtsausdruck und zu 38 % vom Tonfall jedoch nur zu 7 % von den verbalen Signalen bestimmt wird (Argyle 1972, S. 141). Gerade bei Schülern aus der Unterschicht dürfte die Fähigkeit zur verbal-kommunikativen Wahrnehmung infolge ihrer gering entwickelten Sprachkompetenz besonders gering zu veranschlagen sein.
7. Erweiterung der Verfügbarkeit über Sprache, d.h., Resymbolisierung von "unbewußten Repräsentanzen" (Lorenzer 1970, S. 79) in der Symbolorganisation. Diese unbewußten Repräsentanzen bzw. "Klischees" (Lorenzer 1970, S. 79) sind im Verlaufe der Sozialisation aus der Kommunikation in Sprache und Handeln ausgeschlossen und zu einer "'pseudokommunikativen Privatsprache'" (Lorenzer 1970, S. 79) degeneriert, die freilich von ihren verhaltensrelevanten Wirkungen nichts eingebüßt hat. Resymbolisierung hat die Entprivatisierung restringierter Sprachstrukturen zum Ziel, um

dadurch die Basis intersubjektiver Verständigung und die Generalisierung von Erfahrung zu erleichtern¹.

8. Verbesserung der Fremd- und Selbstwahrnehmung, Abbau individueller und kollektiver Abwehrmechanismen und Widerstände gegen Selbst- und Fremderkenntnis der eigenen Identität. Aufhebung des Theorie-Praxis-Gegensatzes im kommunikativen und politischen Handeln, d.h., der Diskrepanz zwischen theoretischen Postulaten und der eigenen Lebenspraxis. Diese Widersprüche und Diskrepanzen der Ich-Struktur könnten durch ständige Rückmeldung im gruppendynamischen Kommunikationsprozeß aufgehoben werden.
9. Abbau von Autoritätsfixierung und autoritärem Verhalten durch Thematisierung der Entscheidungsprozesse in Gruppen, Verhinderung der Monopolisierung politischer Sachkompetenz bei einzelnen, d.h., Institutionalisierung "kulturrevolutionärer" Momente in der Gruppenstruktur durch Experimentier- und Fragehaltung.
10. Abbau von Artikulations- und Handlungsängsten durch Thematisierung ihrer lebensgeschichtlichen und gesellschaftlichen Ursachen. Die Notwendigkeit, die Fähigkeit zur Artikulation emotionaler Bedürfnisse und Problemlagen zu vermitteln, ergibt sich vor allem aus dem Postulat, an die Interessen, Bedürfnisse und Lernmöglichkeiten von Berufsschülern anzuknüpfen. Nur dann

¹ Obwohl eine Übertragung auf die Situation berufstätiger Jugendlicher aus der Unterschicht problematisch und schwierig ist, sei in diesem Zusammenhang zur Illustration des hier explizierten Problems auf einen Erfahrungsbericht Tilmann Mosers aus einer Jugendstrafanstalt verwiesen. Moser berichtet, daß die Jugendlichen innerhalb einer gewissen Zeit differenzierte Sprachsymbole kaum mehr benutzen. Obwohl sie durch ihre Privatsprache eine emotional-solidarische Verständigungsbasis erreichen und ihr in-group-Gefühl erhöht wird, wird die Gefahr virulent, daß die Jugendlichen sich in ihrem Jargon "in einer Weise verfangen, die ihren Sprach- und Erlebnishorizont spürbar verengt. Die Sprachverarmung wird zu einer Spiegelung ihrer reduzierten Existenz ... Es ist eine Anspielungs- und Drohungssprache, ein stark schematisiertes Instrument für die Einhaltung von Distanzen, die Abfuhr momentaner Reaktionen und die Einfrierung jeglicher Introspektion" (Moser 1970, S. 11).

läßt sich die eigene individuelle Lebensgeschichte angstfrei in den Lernprozeß einbringen und dieser wiederum auf die eigene Sozialisation beziehen.

11. Erlernen kommunikativer Techniken und Taktiken. "Taktisch richtiges Verhalten ist erlernbar, wenn es in einem gruppendynamischen Seminar darum geht, andere Teilnehmer zu einer Einstellungsänderung zu veranlassen, ohne sie derart unter Druck zu setzen, daß die persönlichen Abwehrmechanismen gegen eine Einstellungsänderung so stark werden, daß eine Blockierung eintritt. Taktik muß darauf gerichtet sein, die Basis von Gruppenhandeln zu verbreitern, d.h., Bündnisge-nossen zu finden" (Giere 1972, S. 390).

Mit dieser gerafften Skizzierung von Rolle und Funktion gruppendynamischer Methoden im Prozeß manifest politischer Sozialisation sollte nochmals ihr spezifischer Stellenwert deutlich werden als V e r m i t t l u n g s -
i n s t a n z in der Dialektik von Individuum und Gesellschaft, Sozialisation und Institution, subjektiver und objektiver Bedürfnisbefriedigung, bewußtem und unbewußtem Handeln, Theorie und Praxis, abstrakten Postulaten und konkreten Anspruch, persönlicher und sozialer Identität, privater und öffentlicher Lebenspraxis, primärer und sekundärer Sozialisation, individueller und kollektiver Emanzipation sowie zwischen Spontaneität und Organisation.

Deutlich werden sollte damit auch die Abgrenzung einer derartigen Interpretation von Gruppendynamik gegenüber Techniken und Trainingsgruppen, in denen es allein um die individuelle Abklärung zwischenmenschlicher Beziehungen, die Transparenz emotionaler Problemlagen und den auf einem allgemeinen Harmonieglouben beruhenden Abbau von Spannungen geht.

Sodann soll damit aber andererseits auch eine Abgrenzung gegenüber einem Politisierungskonzept vorgenommen werden,

das der Aufarbeitung einer zum Dogma erstarrten politischen Theorie bereits bewußtseinsverändernde Kraft zuschreibt.

Derartige, sich an der Reinheit einer Theorie orientierende Konzepte unterschlagen die Dialektik zwischen theoretischen Analysen und der individuellen Verarbeitung ihrer Ergebnisse, leben von Denkverböten und Tabuisierung, verleugnen die Stabilität der in einer "bürgerlichen" Sozialisation erworbenen Charakterstrukturen, dienen häufig der Schaffung einer von Widersprüchen gesüberten Ersatzidentität und reproduzieren in praxi bürgerliche Interaktionsrituale mit ihrer Rollentrennung in Führende und Ausführende, Wissende und Unwissende. Sie produzieren neurotische Angstabwehr statt rationaler Analyse und verhindern die Rückbeziehung theoretischer Erkenntnisse auf die eigene Lebenspraxis und damit die Vermittlung "öffentlicher" und "privater" Existenz.

Es wird daher Aufgabe des Lehrers bzw. Teamers in Kursgruppen und Schülerkollektiven sein, durch "einfühlsame" Fragestrategien im Kommunikationsprozeß die "privaten" emotionalen Bedürfnisse und politischen Einstellungen zum Gegenstand rationaler Analyse zu machen.

Auf dem Hintergrund der genannten Vermittlungsfunktionen gruppendynamischer Prozeßanalysen wäre in der Lernsituation von folgenden Fragestellungen auszugehen:

- Von welchen Determinanten werden Entscheidungsprozesse innerhalb der Gruppe bestimmt, d.h., welche Faktoren tragen dazu bei, daß einzelne das Interaktionsgeschehen innerhalb einer Projekt- oder Kursgruppe oder innerhalb eines Schülerkollektivs bestimmen können, welche Rollenzuweisungen werden in der Gruppe vorgenommen, wie verändert sich die Rollenstruktur innerhalb der Gruppe im Zeitablauf, welche Auswirkungen hat die Rollenstruktur auf das politische Lernverhalten einzelner Individuen und der Gruppe?

- Welche aktuellen sowie lebensgeschichtlich erworbenen Ängste und Barrieren bestehen für die ungehemmte Artikulation von Stellungnahmen und Bedürfnissen innerhalb der Gruppe, in welchen Erscheinungsformen drücken sich emotionale Gefühlslagen und Prozesse wie Mißtrauen, Angst, Haß, Überheblichkeit, Neid, Unterwürfigkeit, Herrschaftsstreben, Brutalität etc. aus, welche Rolle spielen sie im politischen Lernprozeß und aus welchen lebensgeschichtlichen sowie historisch-politischen Strukturen und Prozessen sind sie ableitbar?
- Welches Verhältnis besteht zwischen den Lehr- und Lernritualen im schulischen Unterrichtsprozeß, den an Lehrer und Schüler gestellten Rollenerwartungen und der je spezifischen individuellen Lebensgeschichte, den Wünschen, Hoffnungen und Befürchtungen der am Unterrichtsprozeß Beteiligten, welche Ängste und Konflikte ergeben sich, welche gesellschaftlichen Wurzeln haben diese und wie werden sie individuell und kollektiv verarbeitet?
- Wie kann die individuelle Lebensgeschichte in den Unterrichtsprozeß eingebracht, d.h., private Existenz und die von der individuellen Lebenspraxis abgeschnittenen schulisch organisierten Lernprozesse untereinander vermittelt werden?
- Wie lassen sich die Widersprüche zwischen Lustprinzip, d.h., spontanen kreativen Bedürfnissen und Äußerungen und den Anforderungen von schulischer Lernarbeit und organisierter politischer Arbeit lösen?
- Welche emotionalen und psychodynamischen Probleme ergeben sich in der Familie durch eine von der Schule initiierte und unterstützte sekundäre politische Sozialisation, welche Schwierigkeiten und Konflikte treten auf und welche Lösungsstrategien lassen sich erarbeiten?

Der Lehrer wird außerdem durch geeignete Fragestrategien die Selbsteinschätzung der Berufsschüler auszuloten haben und eruieren, wie sie von anderen gesehen werden möchten, wie sie gern sein möchten und versuchen, sie zu konfrontieren mit dem, was sie wirklich sind.

Dabei wird es darauf ankommen, den Ernstcharakter und die Verbindlichkeit von Einschätzungen und Entscheidungen insbesondere hinsichtlich der Abgrenzung psychodynamischer und politischer Interaktionsebenen sowie der zwischen ihnen bestehenden Wechselbeziehungen zu verdeutlichen; vor allem ist nach der Verbindlichkeit und den Konsequenzen zu fragen, die die schulische Lernsituation und die in ihr sich vollziehenden Lernprozesse für das Verhalten in der außerschulischen Lebenspraxis haben. Verbindlichkeit muß sich als Ergebnis der Prozeßanalyse der Selbst- und Fremderfahrung herauschälen und kann den Schülern nicht durch die Abgabe politischer statements vom Lehrer "beigebracht" werden.

Nur wenn Gruppendynamik mit dem hier allgemein skizzierten methodologischen Grundansatz angewandt wird und sie im Kontext mit den anderen bereits genannten Unterrichtsprinzipien wie exemplarisches Lernen, projektorientierter Unterricht, Anknüpfung an Erfahrungen und Sozialisationsgeschichte angewandt wird, ist ihre politische Sozialisationsfunktion zu erfüllen.

3.2.7 Verhaltenstraining in Rollenspielen als Moment sozialisationsrelevanter Lernprozesse

Rollenspiele können vermutlich gerade in der Berufsschule eine zentrale Funktion erfüllen, da Lehrlinge im Vergleich zu Schülern sog. "allgemeinbildender" Schulen über ein um die betriebliche Sphäre erweitertes Erfahrungsspektrum verfügen, das in Rollenspielen thematisiert werden könnte. Bei der Untersuchung der sozialisationsrelevanten Wirkungen des Rollenspiels ist zu unterscheiden

zwischen den spontanen und dem instrumentellen, im Rahmen eines organisierten Lernprozesses durchgeführten Rollenspiel.

Das spontane spielerische Handeln ist im Rollenspiel von Kindern weitgehend zweckfrei und kaum mit positiven oder negativen, direkt auf den Ablauf des Spiels bezogenen Sanktionen verbunden.

Die Sozialisationsrelevanz des Spiels besteht vor allem darin, daß das Kind durch sein Spiel in einen Interaktionsprozeß mit seiner natürlichen unmittelbaren Umwelt eintritt, es entspricht beim Erwachsenen der Aneignung der äußeren Natur durch Arbeit, da das Wesen des kindlichen Spiels sich darin ausdrückt, "die Wirklichkeit ab- und umzubilden" (Rubinstein 1971, S. 728). Die von der Umwelt ausgehenden objektiven Zwänge werden freilich nicht widerspruchs- und konfliktfrei erlebt. Daher liegt eine entscheidende Funktion des spontanen Rollenspiels darin, den "Widerspruch zwischen den rasch zunehmenden Bedürfnissen und Forderungen des Kindes, die die Motivation seiner Tätigkeit bestimmen, und der Begrenztheit seiner operativen Möglichkeiten" (Rubinstein 1971, S. 728) zu lösen, ein Prozeß der Spontaneität und kreative Phantasie zu entwickeln hilft. Sodann läßt der Prozeß der spielerischen Auseinandersetzung mit der Umwelt im Kinde zwangsweise den Widerspruch zwischen Lust- und Realitätsprinzip sinnlich erfahrbar werden. Die das Realitätsprinzip vertretenden Erwachsenen sind dem Kinde psychisch und physisch in jeder Hinsicht überlegen, so daß die Erwachsenen ihm als übermächtig erscheinen. Jede Form der Ablehnung des Realitätsprinzips würde sofort unterdrückt werden. Um die sich daraus ergebenden Konflikte zu vermeiden, werden die Ge- und Verbote der Erwachsenen verinnerlicht, so daß sie als die eigenen erscheinen, d.h., es findet eine Identifikation mit dem Aggressor statt. Dieser Identifikationsprozeß dokumentiert sich im kindlichen Rollenspiel, in denen die Rollen der Erwachsenen mit wachsender Perfektion reproduziert werden.

Weiterhin ergibt sich die Sozialisationsrelevanz des spontanen Rollenspiels nach Rubinstein daraus, daß das Kind "sich nicht einfach fiktiv in eine ihm fremde Person (hineinversetzt). Indem es die Rolle übernimmt und auf sie eingeht, erweitert, bereichert und vertieft es seine eigene Persönlichkeit. Auf dieser Beziehung des Kindes zu seiner Rolle beruht auch die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung nicht nur von Einbildungskraft, Denken und Wollen, sondern auch der gesamten Persönlichkeit des Kindes" (Rubinstein 1971, S. 732). Diese "Erweiterung, Bereicherung und Vertiefung" (Rubinstein 1971, S. 732) der kindlichen Persönlichkeit durch das spontane Rollenspiel gewinnt freilich in der kapitalistischen Klassengesellschaft eine andere Dimension, da hier sämtliche Rollenmuster und Interaktionsstrukturen auf der Tauschwertabstraktion einer arbeitsteilig organisierten, warenproduzierenden Gesellschaft beruhen, wobei den Kindern und Jugendlichen die inhaltliche Ausgestaltung der Rollenvorgaben (Vater, Mutter, Doktor, Cowboy, Kaufmann, Gendarm etc.) als naturwüchsig und unveränderlich erscheinen muß.

Bevor wir versuchen, die Sozialisationsfunktion instrumentell-emanzipatorischer Rollenspiele zu entfalten, wäre ein kurzer Blick auf die Entstehungsgeschichte und die Funktion instrumenteller Rollenspiele zu werfen. So wird von Moreno auch dem bewußten instrumentellen Rollenspiel eine Sozialisationsfunktion beigemessen: "Die neuen Methoden des Psychodramas, des Rollenspiels und des Soziodramas (sollen) den jungen Menschen in die Gesellschaft einführen ... wie der Kindergarten das Kind vom Spiel zum ernsteren Schulleben leitet" (Moreno 1967, S. 325), wobei "mangels verschiedener Umgebungen und lebendiger Rollen ... 'experimentelle' Umgebungen und künstliche Rollen möglichst lebensnah" (Moreno 1967, S. 325) gestaltet werden sollen.

Bereits an dieser Stelle wird sichtbar, daß Moreno Rollenspielen keine emanzipatorische, sondern vor allem eine soziale Integrationsfunktion beigemessen hat. Morenos Rollenspiel diene zudem der extrafunktionalen Qualifizierung der Ware Arbeitskraft, d.h., der Verflüssigung des Arbeitsvermögens: So erfordere "die erfolgreiche Anpassung an verschiedene Umgebungen ... eine bewegliche und spontane Persönlichkeit" (Moreno 1967, S. 327), da die Gesellschaft sich heute in einem schnellen Wandel befinde und wir heute "nicht mehr eine so dauerhafte und starre Gesellschaftsstruktur wie im Mittelalter" (Moreno 1967, S. 326) hätten. Das Ziel des Morenoschen Rollenspiels ist die virtuose Beherrschung einer bestimmten Rolle oder verschiedener Rollenrituale bei prinzipieller Anerkennung vorgegebener Rollenmuster. Die Bewußtmachung, die Hinterfragung und Durchbrechung gesellschaftlich vermittelter Rollenklischees, die Distanzierung von gesellschaftlich erzwungenen Rollennormen wird von ihm nicht intendiert.

Moreno steht zwar in seinem Selbstverständnis der kapitalistischen Gesellschaft kritisch gegenüber: Er kritisiert die ökonomische Ausbeutung der Arbeiter im Kapitalismus als ein zu überwindendes "pathologisches Syndrom" (Moreno 1967, S. 424). Gleichzeitig stabilisiert er jedoch bei dem Versuch, unter Umgehung des von ihm als "gleichermaßen pathologisch" (Moreno 1967, S. 424) betrachteten wissenschaftlichen Sozialismus die Gesellschaft auf einer soziometrischen Grundlage neu zu errichten, genau die Ausbeutung, die zu bekämpfen er vorgibt¹.

¹ Das ist daraus ersichtlich, daß Moreno sich einerseits gegen das "pathologische Syndrom" kapitalistischer Ausbeutung ausspricht, andererseits er aber seine soziometrischen Methoden direkt dem Verwertungsinteresse subsumiert. Neben der Hebung der Qualität, der Zeit-, Material- und Arbeitersparnis dienen soziometrische Methoden vor allem den zwischenmenschlichen Beziehungen und der Hebung der "Arbeitsmoral" (Moreno, a.a.O., S. 426).

Wesentlich naiver als Moreno vertreten Shaftel und Shaftel ihr Konzept zur Integration der Jugendlichen im Rahmen der "social studies". Sie versuchen, ihrem Bildungskonzept einen gesellschafts-analytischen Fundus zu verleihen, wobei sie freilich auf der Stufe naivster phänomenologischer Beschreibung stehen bleiben und allenfalls einen Katalog kulturpessimistisch durchsetzter Gemeinplätze zu entwickeln vermögen¹. Auf der Grundlage ihrer Einschätzung stellen sie eine Skala möglicher, durch Rollenspiele zu erreichender Qualifikationen auf, zu denen u.a. gehören: Ambivalenztoleranz (Shaftel/Shaftel 1967, S. 26 f), Innenlenkung und Problemlösungsverhalten (Shaftel/Shaftel 1967, S. 27), Rollenflexibilität, Toleranz gegenüber abweichendem Verhalten (Shaftel/Shaftel 1967, S. 28), Bewußtsein der Gründe eigenen und fremden Verhaltens (Shaftel/Shaftel 1967, S. 31), Sensibilität gegenüber den Gefühlen anderer (Shaftel/Shaftel 1967, S. 31), Erhöhung der Selbstsicherheit (Shaftel/Shaftel 1967, S. 32), Bewußtsein der Grundwerte amerikanischer Kultur (Shaftel/Shaftel 1967, S. 37), Entwicklung von Gruppenkohäsion (Shaftel/Shaftel 1967, S. 42).

Wie Moreno, so unterliegen auch Shaftel/Shaftel dem Schein der einfachen Warenproduktion, in der Individuen als freie und gleiche Warenbesitzer untereinander agieren. Shaftel/Shaftel kurieren daher nur an den Symptomen, in der Hoffnung, durch individuell vermittelte staatsbürgerliche Bildung eine Erneuerung und Humanisierung der in ihren Augen von Zerfall bedrohten Zivi-

¹ So malen sie das Schreckgespenst der psychischen Zerstörung des Menschen und des Verlustes seiner Identität durch die allgemeine Vermassung an die Wand (Shaftel/Shaftel 1967, S. 16). Sodann erfordere die Urbanisierung und das Leben in anonymen Massenorganisationen und die ständige horizontale und vertikale Mobilität infolge der Veränderungen der Arbeitsplatzstrukturen eine Fülle neuer Rollenqualifikationen, vor allem aber die Fähigkeit zum Aufbau elementarer, pluralistisch strukturierter Nachbarschaftsbeziehungen in der Wohngemeinde (Shaftel/Shaftel 1967, S. 17).

lisation herbeiführen zu können. Die Entvölkerung der Städte infolge Mietwuchers und Bodenspekulation, die Allmacht der Organisation, der Fetisch Technik, die Subsumtion von Kommunikation unter Verwertungsinteressen, die ständige Dequalifizierung des Arbeitsvermögens, der stete Zwang zur Erhaltung des Wertes der Ware Arbeitskraft werden gleichsam als naturwüchsige Zwänge beschrieben, nicht aber analysiert.

Auf diesem Hintergrund stellt sich für uns die Frage, ob überhaupt und wenn ja, unter welchen Voraussetzungen instrumentellen Rollenspielen eine andere als sozialintegrative Funktion zuzuschreiben und wie ihre potentielle, politisch-emanzipative Sozialisationsfunktion zu erschließen ist.

Als Grundvoraussetzung für den emanzipierenden Einsatz von Rollenspielen gilt u.a., daß sie explizit parteilich zu konzipieren sind, d.h., von der Klassenlage der jugendlichen Lohnabhängigen auszugehen haben. Sie sind an Inhalten festzumachen, die Selbsterfahrung im Rollenspiel ermöglichen und sich zugleich am exemplarischen Prinzip orientieren. Sie müssen zudem in einem Lernklima stattfinden, das nicht von einem Leistungs- und Beurteilungsdruck gekennzeichnet ist, da in einem solchen Fall das Rollenhandeln allein vom Zwang perfektionistischer Reproduktion und Imitation von Rollenvorgaben bestimmt wird und erneut ritualistisches, tauschwertorientiertes, schöpferische Eigenproduktivität verhinderndes Verhalten erzeugen würde. Die Schüler müssen zudem über Voraussetzungen, Implikate, Ziele und Konsequenzen unterrichtet sein, da sie sonst nur einer neuen Form von Verdinglichung unterliegen würden. Sie müssen daher an der Planung, Organisierung und inhaltlichen Ausgestaltung partizipieren. Sodann sollten Rollenspiele möglichst der spontanen Initiative der Schüler Raum geben, Modifikationen des Spiels ermöglichen, das Entstehen einer positiven lustbetonten Beziehung zum Spiel begünstigen und Möglichkeiten zur Identifikation mit den einzelnen Rollen verschaffen.

Es muß jedoch verhindert werden, daß das Spiel nur als Freiraum interpretiert wird, der zwar die Erprobung alternativer Verhaltens- und Handlungsstrategien sanktionsfrei zuläßt, gleichzeitig aber als völlig abgehoben von der gesellschaftlichen Realität erlebt wird. Rollenspiele dürfen daher von den Schülern nicht als folgenloses "Theaterspielen" interpretiert werden, sondern müssen konkrete Handlungsperspektiven aufzeigen. Diese dürfen freilich wiederum nicht als ein Katalog abstrakter Rezepte und Vorschriften vermittelt, sondern müßten aus dem Spielzusammenhang selbst erarbeitet und hinsichtlich ihrer Konsequenzen für die je individuelle Lebensgeschichte und -praxis aufgearbeitet werden¹.

Gerade im Transfer der durch Rollenspiele gelernten Verhaltensweisen auf reale Lebenssituationen liegt ihre entscheidende Sozialisationsfunktion², obwohl sich der Rollenspieler hier im Gegensatz zum kindlichen Rollenspiel nur "fiktiv in eine ihm fremde Person" (Rubinstein 1971, S. 732) hineinversetzt. Identifikation mit einer Rolle ist zwar auch beim politisch-emanzipativen Rollenspiel möglich, jedoch nicht Voraussetzung für diese Transferleistung. Diese wird insbesondere dadurch ermöglicht, daß im Lernprozeß durch Simulation die Einheit von Kognition und Handeln strukturell verankert ist.

Dabei ist jedoch der Fehler einer naiven, behavioristischen Interpretation des Rollenspiels wie bei Bandura/Walters zu vermeiden. So ist bei Bandura/Walters "role-playing ... a particularly effective means of producing

¹ Zur Realisierung dieser Postulate in der Praxis vgl. Weber 1974.

² Vgl. dazu u.a. auch Bandura/Walters, freilich wiederum auf streng behavioristischer Grundlage: "The forms of response, that the agent displays in his assigned and accepted role may then be transferred to stimulus situations other than those in which they were learned and ... may induce concomitant responses that the original model did not in fact display" (Bandura and Walters, 1970, S. 90).

behavior change, since (...) the role player dependently accepts the assigned role and then is usually reinforced by approval for reproducing the behavior of the model. Indeed, during the role-playing process, when his own previous activities become a model for his own further behavior, the agent may be receiving reinforcement both in his capacity as a model and in his capacity of observer and imitator" (Bandura/Walters 1970, S. 90 f). D.h., der Rollenspieler hat nach Bandura/Walters bestimmte Verhaltensschemata nachzuvollziehen, wobei die erfolgreiche Imitation positiv verstärkt wird. In diesem Fall wird der Rollenspieler jedoch verdinglicht, da im Rollenspiel die Lernprozesse der bewußten Verfügung des Rollenspielers entzogen sind und - gemäß streng behavioristischer Tradition - auf der Ebene von stimulus-response-Mechanismen angesiedelt werden. Die Lernleistungen sind in diesem Fall allein reproduktiv und vollziehen sich auf der Ebene von Identifikation und Imitation. Begriffliches Denken, schöpferische Phantasie, selbstorganisatorische Kompetenz, Planungskapazität und Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit fördernde Lernprozesse können mit einem derartigen behavioristischen Lernkonzept jedoch nicht initiiert werden.

Die Sozialisationsrelevanz von Rollenspielen wird durch die Begriffsbildungstheorie von Wygotski bestätigt. So setzt der Entwurf politisch relevanter Handlungsstrategien zur Beschreibung und Erklärung sozialer Realität Elemente eines ausdifferenzierten begrifflich analytischen Instrumentariums voraus. Wygotski stellt in diesem Zusammenhang unter Berufung auf lerntheoretische Untersuchungen Achs fest, daß Begriffe nicht durch die "Stärke von assoziativen Abbildungen zwischen den gemeinsamen Merkmalen einer Reihe von Gegenständen" entstehen, sondern daß die Begriffsbildung stets produktive Denkleistungen voraussetzt; denn "wenn Wörter erlernt und mit Gegenständen verbunden werden, so führt das noch nicht

zur Begriffsbildung. Dazu ist es nötig, daß die Versuchsperson vor einer Aufgabe steht, die nicht anders als mit Hilfe einer Begriffsbildung zu bewältigen ist" (Wygotski 1971, S. 108). Es ergibt sich daraus, daß politisch-emanzipatorische Rollenspiele und die Vermittlung eines theoretisch-begrifflichen Interpretationsrahmens stets auf konkrete Fälle und Probleme zu beziehen sind.

Rollenspiele bieten den Vorteil, daß mit ihnen an die konkretistischen Denk- und Sprachstrukturen von Berufsschülern angeknüpft werden kann. Die spontane Kommunikation und Interaktion im Rollenspiel setzt die Beherrschung eines elaborierten Sprachkodes sowie abstrakter Denkleistungen noch nicht voraus, könnten diese aber entfalten. Rollenspiele können zudem an ein latent vorhandenes Spiel- und Aktivitätsbedürfnis anknüpfen und versetzen Schüler in eine schöpferische Produzentenrolle.

Die bei Berufsschülern verbreitete Furcht vor Anforderungen an mündlich oder schriftlich zu erbringende Leistungen wird vermieden, da spontane und emotional gefärbte Aussagen auf alltagssprachlicher Ebene zulässig und sogar erwünscht sind. Deppe-Wolfinger kann zu Recht feststellen, "daß auch zurückhaltende Teilnehmer im Spiel auftauen und Probleme zur Sprache bringen, die sie in der Diskussion nicht artikulieren können", wobei freilich die bei den Schülern vorhandenen Angstbarrieren nicht unterschätzt werden dürfen.

Zudem kann infolge des größeren emotionalen Engagements eine größere Konzentration der Schüler als bei der herkömmlichen Interaktionsstruktur im Unterricht erreicht werden. Aus diesem Grunde eignen sich Rollenspiele besonders für Lernprozesse mit berufstätigen Jugendlichen, bei denen erst politisches Interesse geweckt werden, bzw. ein Begriff und eine Vorstellung des "Politischen" erarbeitet werden muß.

Rollenspiele schaffen die Möglichkeit, durch Simulation auf individueller und gesellschaftlicher Ebene konkrete Utopien der sinnlichen Erfahrung zugänglich zu machen, sie lassen dadurch die im Verlauf der bisherigen Sozialisation verdrängten subjektiven und objektiven Bedürfnisse und Interessen bewußt werden und führen zu einem Abbau von Handlungsängsten.

Die scheinbare Naturwüchsigkeit sozialer Realität und des durch sie determinierten Rollenhandelns wird erkannt und hinterfragt, Realität als durch eigenes Handeln veränderbar erfahren. Dazu könnte sich der Einsatz von Medien, insbesondere von Video-Recordern, als hilfreich erweisen¹.

Mit Hilfe des Video-Recorders würde das unmittelbare "feed-back"-Erlebnis verstärkt, d.h., die eigene Vorurteilsperspektive, die unbewußten affektiven Impulse und rationales politisches Handeln einschränkenden Reaktionen könnten kontrolliert werden. Berufsschüler lernen darüber hinaus, im Rollenspiel sich als Subjekte eines Entscheidungsprozesses im Rahmen einer Gruppe bzw. eines Kollektivs zu begreifen, während sie in ihrer bisherigen Sozialisation stets als Erziehungsobjekt "behandelt" wurden. Sie lernen, daß Handeln für sie und andere mit Konsequenzen verbunden ist, daß diese Konsequenzen antizipierbar sind und daß Handlungsmuster reversibel sind und den sozialen Konsequenzen entsprechend geplant werden können.

Im Rollenspiel könnten politische Handlungsstrategien entwickelt werden, in denen die individuellen Interessen und Bedürfnisse nicht verleugnet, sondern in die diese einfließen und deren Richtung, Mittel und Ziele bestimmen werden. Die hiermit angedeutete Vermittlungsfunktion der Rollenspiele ist freilich nur zu erfüllen, wenn die Dimensionen des je besonderen individuellen Rollenhandelns in den Bedingungszusammenhang gesellschaftlicher

¹ Vgl. auch Abschnitt 3.2.5.

Widersprüche und Entwicklungsgesetze eingestellt werden.

Diese Vermittlungsfunktion soll vor allem dazu beitragen, die - auch bei politisch-emanzipierenden Rollenspielen auftretende - Gefahr zu vermeiden, daß objektive Widersprüche personalistisch verkürzt werden; so würde sich dann eine personalisierende Geschichts- und Gesellschaftsinterpretation im Rollenspiel ergeben, wenn "der Kapitalist", der "Chef" und "der Hausbesitzer" im Sinne einer Agententheorie zu persönlichen Feindbildern hochstilisiert würden und der grundsätzliche, klassenanalytische Fragestellungen implizierende Rekurs auf das Kapitalverhältnis unterbliebe.

Mit einer personalisierenden Betrachtungsweise würde in Rollenspielen zwar kurzatmigem Aktionismus eine motivationale Basis verliehen werden können, diesem würden jedoch - insbesondere im Produktionssektor - sofort Reaktionen von Seiten der Herrschenden folgen, welche gerade bei Berufsschülern eine resignative, passive Haltung entstehen lassen könnten.

Als Ausgangsmaterial für die Erarbeitung von Spielvorlagen bieten sich - wie auch im Projektunterricht - Widersprüche und Konfliktfälle aus Bereichen und Interaktionsfeldern, wie Familie, Schule, peer-group, Freundschaft und Sexualität, Öffentlichkeit und Betrieb¹. Die Sammlung einschlägigen Materials kann auf sehr unterschiedlichem Wege erfolgen, so bieten sich vor allem Erfahrungsberichte der Berufsschüler an, Zeitungsmeldungen, Filme, Erfahrungen aus Erkundungsprojekten etc. Die Auswahl der im

¹ So ließen sich individuelle und gesellschaftliche Phänomene wie Geschlechtsrollendifferenzierung, Unterdrückung der Frau, sexuelle Repression, materielle Ungleichheit der Lebenschancen, herrschaftsstabilisierende Funktion der Schule, Ausbeutung der Lehrlinge, Entlassungen, Streiks sowie Probleme des Arbeitsrechts, des Betriebsverfassungsrechts, und des Jugendstrafrechts, die Funktion des Staates etc. in Rollenspielen auf zunächst konkretistischer Ebene exemplarisch aufarbeiten.

Rollenspiel zu erarbeitenden Problemfelder sollte zusammen mit den Schülern vorgenommen werden, um zu prüfen, ob sie die Relevanz der Problemsituation für ihre Lebenspraxis einschätzen können. Als Kriterien für die Wahl von Problemfeldern kommen u.a. in Betracht:

- ihre Aktualität und ihre Bezogenheit auf das Interesse der Schüler,
- das Alter der Schüler und ihre soziale Lage,
- der exemplarische Gehalt der im Rollenspiel thematisierten Konfliktsituation,
- die Nähe zur Lebenssituation und den Sozialerfahrungen der Schüler.

Die erste Phase des Spiels ist die Konfrontation der Schüler mit dem Problem, dem Fall und/oder dem Konflikt (Shaftel/Shaftel 1967, S. 74). Dies kann durch eine Problemgeschichte oder eine Filmszene erfolgen, die infolge ihrer Aktualität das emotionale Engagement und die Motivation der Schüler erhöht. Das Problem wird in der Klasse vorgebracht bzw. vorgespielt und hört bei der Zuspitzung eines Widerspruches, bei der Aktualisierung eines Konfliktes auf. Damit und durch eine folgende Problemdiskussion wird die dramaturgische Plattform für das anschließende Rollenspiel geschaffen, in dem der Konflikt mit alternativen Lösungsmöglichkeiten durchgespielt wird. Der thematische Bezug der Problemgeschichte ist jeweils abhängig von der Vorerfahrung der Schüler im Rollenspiel und der Interaktionsstruktur der Schule bzw. Klasse. In autoritär geführten Klassen werden - wie erwähnt - starke Angstbarrieren gegen Rollenspiele zu überwinden sein, so daß die Problemgeschichte sich direkt auf die Situation der Schüler in der Schule beziehen könnte und diese sowie die sich daraus ergebenden Lernbarrieren thematisiert werden könnten.

Diese erste Phase, die Phase der "Erwärmung" hat nach Shaftel/Shaftel vor allem folgende Funktionen: "It

acquaints the participating group with the problem at hand. It arouses awareness of their need to learn ways of dealing with the problem. And it involves the group emotionally in a specific situation and thereby helps them to identify with individuals who are coping with the tangle of human relations to which the problem gives rise" (Shaftel/Shaftel 1967, S. 74).

In der zweiten Phase werden die Schüler ausgewählt, die bereit sind, Rollen zu übernehmen. Dabei kann es sich als notwendig erweisen, daß Rollen von Schülern "angespült" werden, die bereits eine bestimmte Souveränität im Rollenspiel besitzen und in der Problemdiskussion gezeigt haben, daß sie sich mit einer bestimmten Rolle identifizieren. Bei der Wiederholung eines Spiels sollten jedoch, indem ein Rollenwechsel vorgenommen wird "auch ängstliche und zurückhaltende, sozial isolierte Kinder für die Teilnahme gewonnen werden, da gerade für sie die im Spiel gewonnenen Erfahrungen einen hohen therapeutischen Wert besitzen können" (Burak 1971, S. 107). Diese sollten jedoch keinesfalls in eine Rolle, die sie nicht übernehmen möchten, hineingedrängt werden.

In der dritten Phase machen sich die Spieler mit ihrer Rolle vertraut, indem sie eine grobe Vorstrukturierung des Spielverlaufes vornehmen und den Handlungsprozeß global vorplanen (Shaftel/Shaftel 1967, S. 77). Das darf freilich die Spontaneität der Reaktionen nicht beeinträchtigen.

In der vierten Phase werden die Zuschauer für ihre verschiedenen Beobachtungsaufgaben vorbereitet (Shaftel/Shaftel 1967, S. 78). Diese können sich u.a. beziehen auf die von den Spielern vertretenen Interessenpositionen sowie auf die der Unterstützung von Interessenpositionen dienenden Argumente, den Realitätsgehalt von Argumentationsketten, die emotionalen Reaktionen und das Sprachverhalten der Rollenspieler, die Voraussetzungen, Ursachen und Konsequenzen von Entscheidungen und Kon-

fliktlösungen. Dadurch, daß ständig das Verhältnis von Spiel und Realität thematisiert wird, wird verhindert, daß das Spiel lediglich Ventil und Entlastungsfunktion erfüllt und realitätsferne Lösungsmöglichkeiten "er-spielt" werden.

Die fünfte Phase ist die eigentliche Spielphase. Die verbalen Reaktionen der Spieler müssen sich spontan ergeben, d.h., Vorgaben erstrecken sich nicht auf einzelne Dialoge, sondern nur auf Zeit, Ort und Randbedingungen des Konfliktfeldes sowie auf mögliche Resultate der vorherigen Problemdiskussion. Interventionen des Lehrers sollten sich nur auf den formalen Ablauf beschränken, z.B., um einen zu hohen Realitätsverlust zu vermeiden bzw. zu verhindern, daß sich ein Argumentationszirkel bildet oder einzelne Spieler dominiert werden. Der Lehrer wird sodann gerade in einem politisch-emanzipatorischen Rollenspiel verhindern müssen, daß die Verbalisierung bestimmter politischer Grundüberzeugungen aus Furcht vor Sanktionen von Seiten des Lehrers oder anderer Schüler unterbleibt, sondern muß gerade die spontane provokative Meinungsäußerung honorieren.

Eine formale und inhaltliche Beurteilung des Rollenspiels einzelner Akteure würde dem Spiel den Charakter einer Vorstellung mit Leistungsanspruch verleihen und den Lernerfolg in Frage stellen, der gerade darin besteht, daß Schüler Entscheidungsprozesse in einer selbstbestimmten durch die Möglichkeit zu sanktionsfreiem Versuch und Irrtum gekennzeichneten Atmosphäre durchleben können, denn: "The individual needs opportunity and support ... in facing and working through the life situations in which he must act, in which he must make decisions" (Shaftel/Shaftel 1967, S. 87). Dieses Entscheidungstraining ist freilich nicht im Sinne einer indivi-

duellen Lebenshilfe zu verstehen¹, sondern hat die Intention, die Verweigerung der Partizipation an Entscheidungsprozessen in der Lebenspraxis als Indikator objektiver Entfremdung und Verdinglichung erfahrbar zu machen, das im Sozialisationsprozeß vernichtete Interesse an Entscheidungsfähigkeit zu wecken und diese Entscheidungsfähigkeit im Kontext mit der eigenen Klassenlage und den sozialpsychischen Bedingungsfaktoren in der je spezifisch-konkreten Situation zu fördern. Darüberhinaus würde durch die Herstellung einer Leistungssituation nur erreicht, daß Schüler sich in ihrem Rollenspiel mit dem Lehrer, dessen Erwartungen, Absichten und Interessen identifizieren. Auch damit würde ebenfalls nur ein reproduktives Handeln und Lernen erfolgen und die spontanen Gefühle, Einstellungen, Hoffnungen und Befürchtungen der Schüler blieben der Diskussion entzogen.

In der sechsten Phase wird das Verhalten der Rollenspieler analysiert, diskutiert und auf die Realität übertragen, zudem werden einzelne Beobachtungsergebnisse zusammengetragen. In dieser Phase ist zu versuchen, begriffliches Denken aus der Erfahrung zu entfalten, individuelle Erfahrungen zu generalisieren und Widersprüche an konkreten Erscheinungsformen aufzudecken. Die Diskussion und Reflexionsphase trägt dazu bei, den Schülern den Zusammenhang zwischen individueller Lebenspraxis, Begriff, Entscheidung und Erfahrung sowie dem zweckrationalen, kommunikativen und politischen Handeln in der Berufsrolle einsichtig werden zu lassen. Die Transparenz und sinnliche Erfahrung dieses Zusammenhanges würde dazu beitragen, die rigide Trennung zwischen öffentlicher und privater Existenz, d.h., die Zerschneidung der individuellen Lebenspraxis in disparate Einzelbereiche aufzuheben.

¹ Wie dies bei Shafstel/Shafstel ausgehend von der Grundhypothese "that each individual has the ability to cope with his own life situations and to grow in his capacity to deal with his problems intelligently", prinzipiell der Fall ist (vgl. Shafstel/Shafstel 1967, S. 85).

In der Diskussion wäre den Schülern - um Rollendistanz zu fördern - zu verdeutlichen, in welchem Maße ihr Verhalten, ihre Wertnormenvorstellungen, Motive, Hoffnungen und Befürchtungen und ihre Vorurteilsperspektive aus der eigenen Sozialisation resultieren, in welchem Maße ihre bisherige Lebenspraxis davon betroffen ist und über welche Mechanismen der Zusammenhang zwischen dem Klassencharakter der Gesellschaft und individueller Bedürfnisdisposition sich herausbildet. Dabei ist jedoch zu vermeiden, daß Schüler die vom Lehrer angebotenen Interpretationen gleichsam als fertige Schemata rezipieren. Entscheidend ist vielmehr die begriffliche Aufarbeitung der Erfahrungen im gesellschaftlichen Kontext durch die Schüler selbst.

Handlungsalternativen im Rollenspiel sowie das alltägliche Rollenhandeln müßten auf ihre historischen, politischen, ökonomischen und sozialpsychologischen Determinanten hin befragt werden. Überdies wären die Sprachmodi der Lehrlinge auf ihren heuristischen Wert hin zu überprüfen, die bisher als selbstverständlich hingenommene Verknüpfung zwischen Begriff und Gegenstand zu problematisieren und im Rahmen von Problemdiskussionen neue Begriffsinhalte zu erarbeiten.

Sodann müßten in der Diskussion persönliche, punktuelle Erfahrungen generalisiert werden, um sichtbar zu machen, daß Erfahrungen nicht individuell vermittelt sind, sondern sich auf bestimmte Strukturbedingungen zurückführen lassen, die andere Individuen in gleicher Weise betreffen. Dadurch würden Angstgefühle reduziert, Konkurrenzhaltungen abgebaut und eine Basis für ein kollektives Bewußtsein geschaffen. Dabei könnten in der Diskussion bereits die Ansätze für die Entwicklung von Rollenspielen geschaffen werden, die weniger auf die analytische Ebene als vielmehr auf die Ebene von Handlungsstrategien abgestellt sind, um einen möglichen Kreislauf von Analyse und Resignation zu verhindern.

3.2.8 Formen und Funktion emanzipatorischen Sprachtrainings

Für den Versuch, mit Lehrlingen - insbesondere der Unterschicht - realitätsadäquate Sprachmuster aufzubauen, gilt, was Oevermann für kompensatorische Spracherziehung in der Vorschule postuliert: "Die schulische Förderung ... darf nicht von Beginn an an die kommunikativen Muster des 'elaborierten Kode' gebunden sein. Der Lehrer muß zunächst auf die typische Sprache der Unterschichtkinder eingehen und sie als Kommunikationsmittel akzeptieren. Die negative Sanktionierung der 'restringierten' Sprachformen darf der negativen affektiv-motivationalen Konsequenzen wegen nicht vom Lehrer ausgehen, sondern muß sich allmählich aus der Erfahrung von Erfolg und Mißerfolg im Problemlösen von selbst ergeben" (Oevermann 1971, S. 339).

Der Versuch, zu einer Erweiterung sprachlicher Kompetenz bei Berufsschülern beizutragen, darf zudem nicht auf die Substitution des 'restringierten' durch den 'elaborierten', sondern muß auf eine Ergänzung des 'restringierten' durch Elemente des 'elaborierten' Sprachtypus abzielen. Hierfür sind folgende Gründe maßgebend:

1. Der vollständige Austausch des einen Sprachtypus durch den anderen erweist sich als undurchführbar, weil wesentliche Sprachelemente bereits in frühen Phasen der Sozialisation eingeschliffen sind und die Sprachschulung mit berufstätigen Jugendlichen erst in einer sehr späten Phase einsetzen kann.
2. Wesentliche, nur im öffentlichen Sprachtypus vorhandene Strukturelemente gingen verloren und damit entscheidende, an diese Elemente gebundene solidarische Orientierungs- und Handlungsmuster. Darüberhinaus würde ein Abbau des öffentlichen Sprachtypus den Abbruch bestehender Sozialbeziehungen mit den Interaktionspartnern herbeiführen, die nicht den formalen

Sprachtypus beherrschen¹. Das würde unter anderem zu einer Polarisierung zwischen Älteren und jüngeren Lohnabhängigen führen können.

Derjenige, der den elaborierten Sprachtypus beherrscht, kann zwar durchaus in der Lage sein, seine verbale Planung im restringierten Sprachstil auszurichten, während der umgekehrte Fall nicht denkbar ist (Bernstein 1970 , S. 109). Um bestehende Sozialbeziehungen aufrechtzuerhalten, reicht jedoch diese formale Fähigkeit nicht aus, da der restringierte Sprachgebrauch durchaus Abwehrmechanismen zum Opfer fallen kann. Notwendig ist vielmehr, in emanzipatorischer Sprachschulung gleichzeitig die emotionale Basis zur Identifikation mit dem restringierten Sprachgebrauch zu erhalten.

3. Da der in frühen Phasen der Sozialisation erlernte Sprachtypus einen wesentlichen Teil des eigenen Identitätsgefühls ausmacht, würden einem Versuch zur Eliminierung des restringierten Sprachgebrauchs große Widerstände entgegengesetzt werden. Ängste und Abwehrmechanismen würden ausgelöst werden und jeder neue Lernschritt als zusätzliche Bedrohung empfunden.
4. Politische Lernprozesse, die auf die Erweiterung und Veränderung eingeschliffener Sprachmuster abzielen, setzen ein hohes Maß an gegenseitigem Vertrauen zwischen den am Lernprozeß beteiligten Interaktionspartnern voraus. Die Basis für dieses Vertrauen ginge verloren, würde der bisherige Sprachtypus als völlig unzureichend abqualifiziert werden. Stattdessen muß die Verbalisierung von Erfahrungen auch im bisherigen

¹ Die häufig eintretende Entfremdung zwischen Eltern aus der Unterschicht und ihren Kindern, die die höhere Schule besucht haben und anschließend studieren, ist hierfür ein sehr bezeichnender Indikator. Diese Situation löst bei den Eltern z.T. mit demutsvoller Bewunderung gekoppelte Abwehrmechanismen aus, ihre Kinder reagieren mit Verleugnung bzw. Verdrängung ihrer eigenen Vergangenheit.

Sprachstil gefördert werden, da sonst neue Sprachhemmungen aufgebaut werden.

Nur durch die Ergänzung des restrinzierten durch Elemente des elaborierten Sprachtypus läßt sich die "konkrete Dialektik von formaler Sprache und der Sprache des praktischen Bewußtseins" (Negt 1971, S. 80) entfalten. Diese Dialektik ist eine wesentliche Voraussetzung zur Erweiterung politischer Handlungsspielräume auf individueller und kollektiver Ebene und muß auf jeder Stufe des sprachlich-kognitiven Lernprozesses neu hergestellt werden.

Wir können abschließend die Kriterien, nach denen der politische Stellenwert sprachlicher Lernprozesse zu bemessen ist, in folgenden Punkten zusammenfassen. Zu prüfen ist:

1. Ob Sprachfähigkeit Distanzierung von der Berufs- und Konsumentenrolle sowie der im Verlaufe der Sozialisation eingeschliffenen Selbstrolle ermöglicht. Voraussetzung dazu ist, daß Individuen in der Lage sind, ihr aktuelles Rollenverhalten sowie ihre lebensgeschichtlich erworbenen Ängste, Motive, Gefühle und Interessen angemessen zu verbalisieren und anderen mitzuteilen. Geht man von der Einheit von Denken und Sprechen aus (Wygotski 1971, S. 291 ff), so ist die Fähigkeit, die Motive des eigenen Handelns sowie ihre gesellschaftliche Vermitteltheit auf der intellektuellen, gedanklichen Ebene zu hinterfragen und zu reflektieren, nicht zu trennen von der Fähigkeit, diese sprachlich zu artikulieren.
2. Ob die Beherrschung eines bestimmten Sprachtypus dazu beiträgt, daß das in Interaktionsprozessen sich infolge ungleicher Sprachfertigkeit bildende Herrschaftsgefälle abgebaut wird. Dieses Herrschaftsgefälle erzeugt bei den mit einer geringeren Sprachfertigkeit ausgestatteten Interaktionspartnern Angst- und Inferioritätsgefühle und behindert sie in ihrer politi-

tischen Artikulations- und Lernfähigkeit¹.

3. Ob mit Hilfe des Sprachtypus Individuen in die Lage versetzt werden, ihre individuellen Arbeitsplatz Erfahrungen zu generalisieren und anderen mitzuteilen. Dadurch würde der jede Solidarisierung erschwerende Effekt unterschiedlich strukturierter Arbeitsplätze unterlaufen und die Vereinzelung durchbrochen. Zugleich würde dadurch das Bedürfnis nach Erweiterung der informativen und kommunikativen Basis am Arbeitsplatz gesteigert und die Sensibilität für Widersprüche und Interessenkonflikte erhöht.
4. Ob Sprache die emotionalen und kognitiven Voraussetzungen für zielgerichtetes solidarisches Handeln schafft. Sie muß Individuen befähigen, ihre gesellschaftliche Lage adäquat einzuschätzen und zu verbalisieren sowie explizit Zielvorstellungen und Handlungsstrategien zu formulieren.
5. Ob Sprache die kommunikativen Voraussetzungen zur Kooperation und Selbstorganisation von Arbeitsgruppen schafft. Sprache würde damit zu einem entscheidenden Agens der Veränderung von Bewußtseinsstrukturen, da sich die Lohnabhängigen im Rahmen eines politischen Lernprozesses durch Selbstorganisation ihrer Rolle als selbständige Produzenten bewußt würden, statt sich weiterhin als sprachlos funktionierende Befehlsempfänger in den betrieblichen Produktionsprozeß integrieren zu lassen.

Aus den genannten Kriterien und Hypothesen läßt sich der Schluß ziehen, daß die Verbesserung der Artikulationsfähigkeit in einem die individuelle und kollektive Emanzi-

¹ Die Funktion von Sprache als Herrschaftsinstrument läßt sich in vielen Bereichen nachweisen. So werden beispielsweise bei Betriebsratssitzungen Arbeitnehmervertreter durch die höhere verbale Kompetenz der Arbeitgebervertreter entmutigt. In Elternversammlungen der Schulen sind Angehörige der Unterschicht aus Furcht vor der höheren verbalen Planungskapazität von Angestellten und "Akademikern" unterrepräsentiert.

pation berufstätiger Jugendlicher unterstützenden politischen Lernprozeß eine zentrale Stellung einnehmen wird, zumal individuelle Unterschiede in der Sprachkompetenz innerhalb der Lerngruppe zur Bildung von Lernbarrieren führen können. Dieses kann dadurch vermieden werden, daß diese individuellen Unterschiede zum Gegenstand interner Gruppendiskussionen erhoben und auf ihre Ursachen und Wirkungen hin befragt werden. Außerdem muß eine rigide Rollentrennung zwischen Schüler und Lehrer vermieden werden, da anderenfalls vor allem aufgrund des Sprachgefälles Blockierungen entstehen und sich das notwendige Vertrauensklima nicht bilden kann.

3.2.9 Zum Stellenwert politisch-ökonomischer Interpretationsraster

Das Gefühl realer Macht- und Orientierungslosigkeit, das Unsicherheit und Angst zur Folge hat, ist kein Problem, das auf der Ebene des Rollenhandelns und der Sprachschulung allein zu lösen wäre. Gefühle der Angst und Machtlosigkeit resultieren ebenso aus der Unfähigkeit, die scheinbare Naturwüchsigkeit, mit der sich gesellschaftliche Prozesse vollziehen, entschleiern, ihre Bewegungskräfte und Abläufe hinreichend einschätzen und "bei der Erfassung, Interpretation und Bewertung politischer, wirtschaftlicher und technischer Gegebenheiten auf ein umfassendes Interpretationsschema zurückgreifen zu können. Es fehlt weitgehend an einem Raster, der Einzelphänomene in ihrem sozialen Kontext zu erklären und zu verorten vermag und auch jene Sachverhalte in die Urteilsbildung eingehen läßt, die sich auf der Grundlage der eigenen Erfahrungswelt dem Zugriff entziehen" (Kern/Schumann 1970, Teil I, S. 273).

Weder in der Familie noch in der Schule wird ein derartiger Interpretationsraster vermittelt, ja, in der Schule wird die Urteilsbildung durch die Zerschneidung gesellschaftlicher Totalität in disparate Einzelfächer noch auf die Spitze getrieben.

Auch das dichotome Gesellschaftsbild des Arbeiters (Popitz u.a. 1957, S. 201 ff), einst Symbolfigur der deutschen Betriebssoziologie, Ausdruck eines bei den Arbeitern latent vorhandenen antagonistischen Verständnisses von Gesellschaft und Substrat der unmittelbaren Erfahrung widersprüchlicher gesellschaftlicher Realität, vermittelte keine hinreichenden Erklärungsschemata gesellschaftlicher Bewegungsprozesse, sondern ist eher Korrelat einer resignativen Anpassung an das Bestehende: es ermöglichte die unbegriffene Einordnung komplexer sozialer Wirkungszusammenhänge in einfache Deutungsmuster, löste aber keine relevanten Handlungsimpulse aus. "Die Trennung von 'unten' und 'oben' wird als ausweglose Situation angesehen, aus der aus eigener Kraft auszubrechen vergeblich erscheint" (Lempert/Thomssen 1974, S. 180).

Zudem scheint allgemein "als Konsequenz zunehmender Differenzierung der Arbeitssituationen der Rückgriff auf Kollektiverfahrungen der Klasse schwerer denn je möglich" zu sein (Kern/Schumann 1970 Teil I, S. 274). Je mehr aber soziale Topoi ihre Zuordnungsfunktion verlieren, desto mehr geht ihnen auch ihre "Funktion der Orientierung und Steuerung des sozialen Verhaltens" (Lempert/Thomssen 1974, S. 271) abhanden, was eine zunehmende Isolierung des einzelnen zur Folge hat. Sodann werden Mitbestimmungsorgane nicht in ihrer p o l i t i s c h e n Funktion gesehen (Borris 1972, S. 206), während die politische Funktion der Gewerkschaften zwar erkannt wird, jedoch in die traditionellen, systemimmanenten Deutungsschemata gewerkschaftlicher Politik eingebunden bleibt (Borris 1972, S. 206).

Die Tatsache, daß sich die Gewerkschaften von den traditionellen Zielen der Arbeiterbewegung entfernt haben, hat zu diesem Umstand entscheidend beigetragen.

Die für diese Entwicklung ausschlaggebenden Faktoren lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Zerschlagung der deutschen Gewerkschaftsbewegung durch den Faschismus,
- Verhinderung einer umfassenden wirtschaftlichen Demokratisierung durch die damaligen Besatzungsmächte,
- Besetzung gewerkschaftlicher Führungspositionen mit Gewerkschaftsfunktionären, die in der Phase der Weimarer Republik weitgehend dem rechten Flügel der Sozialdemokratie zuzurechnen waren (Schmidt 1971, S. 12 ff),
- Bürokratisierungstendenzen und Mißachtung basisdemokratischer Vorstellungen innerhalb der Gewerkschaftsapparate¹,
- Versuche zur Eindämmung des Einflusses kommunistischer Kräfte,
- Fixierung der Gewerkschaften auf ihre Rolle als "Ordnungsfaktor": "Änderungen des Systems sollten nur noch im Rahmen der bürgerlich-parlamentarischen Demokratie, also mittels gesetzlicher Eingaben und über die Stimmabgabe bei der nächsten Wahl angestrebt werden" (Schmidt 1971, S. 43).

Die Folge dieser Faktoren ist, daß heute die Politik der Gewerkschaftsbürokratie in einem ziellosen Pragmatismus weitgehend mit der staatlichen Wirtschaftspolitik im Kapitalismus konform geht: Rolle und Funktion der Gewerkschaften sind reduziert auf die Sicherung und Verbesserung der materiellen Reproduktionsbedingungen, d.h., Erhöhung der "Lebensqualität" bei gleichzeitiger Stabilisierung und Perfektionierung des gesellschaftlichen status quo. Klassengegensätze werden eher verschleiert als aufgedeckt, ihre Austragung in einem institutionell fest abgesicherten Verhandlungsritual der "konzertierten Aktion" kanalisiert.

¹ Pirker, Th.: Die blinde Macht Bd. I, München 1960, S. 93, nach Brock 1973, S. 48.

Fehlendes Theoriebewußtsein der Gewerkschaftsbürokratie korrespondiert heute mit fehlendem Orientierungsbewußtsein, Angst, Apathie und Personalisierungstendenzen an der "Basis".

Als Voraussetzung zur Aufhebung realer Ohnmacht erweist sich daher auf der kognitiven Ebene die Vermittlung eines Interpretationsrasters, der "begreifendes Erkennen" ermöglicht und damit die phänomenologische Ebene der sinnlich-konkreten Anschauung verläßt¹. Er muß die Einordnung zerfaserter, sich widersprechender Einzelerfahrungen sowie ihre gedankliche Verarbeitung ermöglichen und die Formulierung von Handlungsstrategien zulassen.

Aus diesem Grunde kommt den Kategorien der politischen Ökonomie in diesem Zusammenhang eine Schlüsselfunktion zu, da erst jene den individuellen Rollenqualifikationen und der Erweiterung kommunikativer Kompetenz eine anti-kapitalistische Perspektive zu verleihen vermag.

Die Fähigkeit zur Aufarbeitung von Erfahrungen bezieht sich jedoch keineswegs allein auf die Produktionssphäre, sondern auch auf den Reproduktionsbereich und das "private" Reservat der individuellen Lebensgeschichte. Die gesellschaftliche Vermitteltheit der individuellen Lebensbereiche würde damit schlaglichtartig erhellet und "eine konkrete, dialektische Vermittlung zwischen Interessen, gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen ... und Erwartungen im Hinblick auf die Befreiung vom Arbeitsdasein" (Negt 1971, S. 98) erreicht. Damit würde "soziologische Phantasie" freigesetzt, die die selbständige, produktive Verarbeitung von einzelnen Informationen ermöglicht und politische Lernprozesse erleichtert.

Die o.g. Funktion der Sprache als Vehikel, um zum eigenen Rollenverhalten auf Distanz zu gehen, würde damit unterstützt, stabilisiert und die Konstituierung von Gegenrollen erleichtert. Zudem erweisen sich einschlägige

¹ Vgl. hierzu Abschnitt 2.2.3.

Kenntnisse als notwendig, um realitätsbezogene Handlungsstrategien zu entwerfen, Frustrationen zu vermeiden, ökonomische und/oder politische Erfolge in ihrem taktisch-strategischen Stellenwert besser einschätzen zu können und einen kurzatmigen Pragmatismus zu verhindern.

Sodann sind diese Kenntnisse Voraussetzung für die Wiederherstellung und Verbreiterung einer innerbetrieblichen Solidaritätsbasis, d.h., Lehrlinge sollten nicht allein befähigt werden, individuell-realistische Handlungsstrategien zu entwerfen, sondern gleichzeitig Einschätzungen und Strategien plausibel vermitteln zu können. Dazu müssen sie die Fähigkeit besitzen, konkrete Einzelercheinungen wie Arbeitsteilung, Ausbeutung der Lehrlinge im Qualifikationsprozeß, Akkordsystem, Lohndifferenzierungen, Entlassungen, Leistungsdruck etc. im Zusammenhang mit den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten kapitalistischer Produktionsweise erklären zu können. Nur dann ist es möglich, offensive Forderungen zu artikulieren und die Reaktionen der Herrschenden zu antizipieren.

Um diesen Erkenntnisprozeß einleiten zu können, ist - wie bereits betont - Theorie nicht allgemein, sondern stets in Zusammenhang mit der Ebene der Erscheinungen auf der Erfahrungsebene aufzuarbeiten. Dabei muß die Notwendigkeit der Entfaltung von Begriffen, Kategorien und Interpretationen dem Lernenden auf jeder Stufe plausibel sein. "Das ist aber nur möglich, wenn an den Anfang des geplanten Lernprozesses nicht das willkürlich erscheinende Ansinnen gestellt wird, etwa das Wesen des Wertes sich zu vergegenwärtigen, sondern wenn der Lernende angeleitet wird, seine sozialspezifischen Erfahrungen, Kenntnisse und Vorstellungen so zu verarbeiten, daß er die soziale Wirklichkeit und seine eigene Stellung in ihr begreifen lernt" (Maier 1972, S. 20). Als Lernziel ergibt sich daraus, daß der Lehrling die Vielfalt disparater Oberflächenerscheinungen zusammenfassen und ihre prinzipielle Ableitbarkeit aus dem Wesen kapitalistischer

Produktionsweise erkennen kann. Dabei kommt es freilich nicht auf die Bildung linearer möglichst stringenter, "reiner" Ableitungsketten an, sondern vielmehr auf die exemplarische Aufarbeitung des prinzipiellen Zusammenhangs zwischen Wesen und Erscheinungsform. Diese Aufarbeitung wird gleichzeitig eine sozialpsychische Stabilisierungsfunktion übernehmen und zur Identifikation mit der eigenen Klassenlage beitragen müssen.

Aus diesem Grunde weisen "Demonstrationsexperimente" (Müller/Grösch 1971, S. 114 ff) eine falsche Perspektive auf, in denen Jugendliche mit ihrer Angst, ihrer Ohnmacht und Manipulierbarkeit unmittelbar individuell konfrontiert werden. Diese Demonstrationsexperimente stellen bei Müller/Grösch einen ersten Schritt dar, der dem Abbau von Manipulierbarkeit, Vorurteilen, irrationalen Autoritätsängsten etc. dient, während der politisch-gesellschaftliche Bezug erst in einem zweiten Schritt durch die "Erhellung gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge" (Müller/Grösch 1971, S. 111) hergestellt werden soll. Damit wird jedoch der Prozeß der Vergesellschaftung sozialpsychischer Dispositionen unterschlagen, d.h., diese können von den Adressaten der Experimente zunächst nur diffus als nach individuell-moralischen Kriterien negativ zu bewertende Eigenschaften interpretiert werden, die es im Interesse der eigenen Emanzipation möglichst schnell abzulegen gelte.

Aus der Erfahrung der eigenen Angst und Insuffizienz, der "individuelle(n) Betroffenheit" (Müller/Grösch 1971, S. 114) erwächst jedoch die Gefahr, daß die Jugendlichen nur auf die Borniertheit ihrer eigenen individuellen Situation zurückgeworfen und zu verstärkten individuellen Bemühungen um gesellschaftlichen Aufstieg veranlaßt werden, da sie noch keine kognitive, emotionale und politische Basis zur Identifikation mit der eigenen Lage besitzen.

Daher ist die begriffliche Entfaltung der gesellschaftlichen Totalität, der Widersprüche zwischen Lohnarbeit und Kapital ausgehend von den eigenen Sozialerfahrungen eine notwendige Voraussetzung, damit die durch Selbsterfahrungsexperimente bewußt gemachten Gefühle der Angst und Ohnmacht in einen politischen Gesamtzusammenhang eingeholt, d.h., selbst aus dem Klassenverhältnis der bürgerlichen Gesellschaft abgeleitet werden können.

Die sozialpsychische und politische Sozialisationsfunktion kognitiver Lernleistungen können wir wie folgt zusammenfassen:

- Einsicht in den Klassenantagonismus von Lohnarbeit und Kapital und Einsicht in die Unmöglichkeit, diesen Gegensatz durch individuelle, nicht organisierte Aktion aufzuheben.
- Schaffung einer kognitiven Basis zur Identifikation mit der eigenen Klassenlage.
- Befähigung zur Entwicklung von realitätsbezogenen Kommunikations- und Handlungsstrategien sowie zur Herstellung einer solidarischen, betriebsbezogenen Aktionsbasis.
- Transparenz des Zusammenhanges zwischen individuellen sozialpsychischen Dispositionen wie Angst, Ohnmacht, Konkurrenzverhalten, Aufstiegsbewußtsein¹ etc. und dem

¹ Die These Maiers, daß im Aufstiegsbewußtsein das Interesse der Arbeiter "an der Entfaltung der Produktivkräfte" (Mayer 1972, S. 21) zum Ausdruck komme, beruht auf einem Fehlschluß, da Arbeiter aufgrund des Warencharakters menschlicher Arbeit im Kapitalismus an ihrer Arbeitsplatzsituation zwar inhaltlich interessiert (Lempert/Thomssen 1974, S. 127 ff), gegenüber der gesellschaftlichen Funktion ihrer Arbeit jedoch weitgehend vergleichgültig sind. Zudem ist die Internalisierung von Aufstiegs- und Leistungsmotivation im frühkindlichen Sozialisationsprozeß Ausdruck der sich aus dem Warencharakter der Arbeit und der die menschlichen Beziehungen überlagernden Tauschwertabstraktion (vgl. dazu Abschnitt 2.3.4) ergebenden Konkurrenz- und Leistungszwänge. Für den Lehrer ergeben sich bei dem Versuch, die Aufstiegs motivation der Schüler zu relativieren und den Widerspruch zwischen Aufstiegshoffnungen und tatsächlichen Aufstiegsmöglichkeiten erfahrbar zu machen, angesichts seiner eigenen privilegierten

Klassencharakter der Gesellschaft.

- Transparenz des Zusammenhanges zwischen individuellen sinnlichen Erfahrungen in der täglichen Lebenspraxis und allgemeinen Bewegungsgesetzen, d.h., Fähigkeit zur Abstraktion von den Erscheinungsformen der bürgerlichen Gesellschaft und zur Generalisierung von Partialerfahrungen.
- Befähigung, den eigenen Qualifizierungsprozeß in der Berufsschule, den fachspezifischen qualifikations- und funktionsbezogenen Unterricht sowie die spätere Berufsrolle im Zusammenhang gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion als den Bedingungen privater Kapitalverwertung untergeordnete zu begreifen.

Um die erforderlichen kognitiven Lernleistungen erbringen zu können, scheint es notwendig zu sein, ein "System von Basiserkenntnissen" (Maier 1972, S. 21) zugrunde zu legen, das von den Berufsschülern ausgehend von ihren an verschiedenen Lernorten gemachten Sozialerfahrungen zu erarbeiten wäre. Zu diesem "System" müßten u.a. folgende historisch-ökonomisch-politische Grundeinsichten gehören¹.

1. Arbeit ist ein wesentliches Merkmal des Menschen, ein Prozeß, in dem "der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt, kontrolliert" (Marx, Kapital I, S. 192). Gesellschaftlicher Reichtum ist nur das Ergebnis planmäßiger, bewußter menschlicher Arbeit.
2. Um die Bearbeitung des Gegenstandes zu erleichtern, stellt der Mensch Werkzeuge (Produktionsmittel) her.
3. Diese Produktionsmittel haben zur Anhebung des gesellschaftlichen Reichtums beigetragen, da sie die Wirksamkeit menschlicher Arbeit vervielfachen. Ein

Situation große Schwierigkeiten (vgl. dazu Dahle 1972, S. 138 ff).

¹ In Anlehnung an Maier 1972.

weiteres Mittel zur Anhebung des gesellschaftlichen Reichtums war die Arbeitsteilung, die die Grundlage für die Herausbildung einer Fülle unterschiedlicher Berufe wurde.

4. Im Verlaufe der geschichtlichen Entwicklung wurden die eigentlichen Produzenten, die Arbeiter von den Produktionsmitteln getrennt. Es entstanden das Privateigentum an Produktionsmitteln und zwei gesellschaftliche Klassen, die Besitzer von Produktionsmitteln und die eigentlichen Werte schaffenden Produzenten, die Arbeiter.
5. Geschichte ist daher im wesentlichen bestimmt durch den Widerspruch zwischen den Produktionsverhältnissen (dem Privateigentum an Produktionsmitteln) und den Produktivkräften.
6. Da die Produzenten, die Arbeiter, vom Besitz der Produktionsmittel ausgeschlossen sind, kommt es zu einer immer größeren Konzentration der Produktionsmittel und zu einer immer stärkeren Anhäufung des gesellschaftlichen Reichtums in der Hand weniger.
7. Da den Arbeitern die Produktionsmittel, mit denen sie arbeiten, nicht gehören, müssen die Arbeiter, um leben zu können, das einzige was sie besitzen, ihre Arbeitskraft, an die Besitzer der Produktionsmittel gegen ein festes Entgelt, den Lohn, verkaufen.
8. Da den Arbeitern die Produktionsmittel nicht gehören, müssen sie alles, was sie produzieren an die Eigentümer der Produktionsmittel abgeben.
9. Da die Eigentümer der Produktionsmittel die von den Arbeitern produzierten Produkte nicht selber gebrauchen wollen, sondern sie auf dem Markt gegen Geld eintauschen, sind sie nicht an dem Gebrauchs-, sondern nur an dem Tauschwert der Ware interessiert. Die Arbeiter als die eigentlichen Produzenten bekommen mit ihrem Lohn nur einen Teil des Wertes, den sie

produzieren, ausgezahlt. Da die Eigentümer der Produktionsmittel den Rest, den Mehrwert, für sich behalten, arbeiten die Arbeiter einen Teil des Tages nicht für sich, sondern für die Eigentümer der Produktionsmittel.

10. Die Eigentümer der Produktionsmittel sind prinzipiell gleichgültig gegenüber dem, was produziert wird. Produziert wird daher nur nach dem Profitinteresse der Produktionsmittelbesitzer und nicht nach dem gesellschaftlichen Bedarf.
11. Da nicht der gesellschaftliche Bedarf, sondern nur das Profitinteresse den Produktionsprozeß bestimmt, versuchen die Eigentümer der Produktionsmittel alle menschlichen Bedürfnisse in Geldform zu verwandeln.
12. Es wird daher ständig versucht, die sozialen, immateriellen Bedürfnisse der Menschen nach Anerkennung, Zuvendigung, Selbstrealisierung so umzuformen, daß sie der Kapitalverwertung subsumierbar sind.
13. Diese von den Eigentümern der Produktionsmittel vorgenommene Bedürfnismanipulation bestimmt in hohem Maße die Form des sozialen Verkehrs der Menschen untereinander.
14. Aus der Trennung der Produzenten von ihren Produktionsmitteln hat sich historisch der Widerspruch zwischen Arbeit und Kapital herausgebildet. Dieser Widerspruch durchzieht in vielfältigen Erscheinungsformen alle kapitalistischen Gesellschaften. Er kann nur dann gelöst werden, wenn das Eigentum an den Produktionsmitteln von den bisherigen Besitzern, den Kapitalisten, an die eigentlichen Produzenten, die Arbeiter, übergeht.

Zweifellos darf ein derartiger Thesenkatalog den Schülern nicht "beigebracht" werden. Wenn diese Grundeinsichten nicht äußerlich "gelernt", sondern den Schülern als Raster zur historisch-materialistischen Interpretation

und Organisierung der eigenen Erfahrungen und Lebenspraxis verfügbar sein sollen, können sie nur das Ergebnis eines durch die optimale Verbindung von Inhalten, Methoden, Medien und Lernorten strukturierten Lernprozesses sein, der gleichzeitig die Einheit von Theorie und Praxis sowie fachlicher und politischer Bildung impliziert. Notwendig sind diese Grundeinsichten vor allem deswegen, weil die Rollenqualifikationen, die berufstätige Jugendlichen beherrschen müssen, um politisch handlungsfähig zu werden, von der Vorstellung einer politisch-organisatorisch-strategischen Perspektive ebensowenig getrennt werden dürfen, wie umgekehrt die Diskussion über die politisch-organisatorische Basis des Klassenkampfes nie ohne die Berücksichtigung des empirisch vorfindlichen Bewußtseins konkreter, denkender und handelnder Individuen und Gruppen zu führen ist.

3.2.10 Zur Tausch- und Gebrauchswertseite des Lernens: Das Problem der Bewertung des Lernerfolges

Manifest politische Sozialisation setzt eine Lernsituation voraus, die von einem fremdbestimmten Leistungsdruck weitgehend befreit ist. Daher ist bei einem die selbstorganisatorische Kompetenz der Schüler fördernden Projektunterricht auf rigide definierte, herkömmliche Leistungskontrollen zu verzichten. Denn würden Erkundungs- und Beobachtungsprojekte oder andere projektorientierte Arbeitsvorhaben mit herkömmlichen Leistungskontrollen verbunden, würde der Gebrauchswertaspekt der von den Schülern als konkret nützliche Tätigkeit interpretierten Lernarbeit von dem durch operationalisierte Lernziele symbolisierten Tauschwertaspekt überlagert und die bereits oben beschriebenen Konsequenzen eintreten¹.

¹ Vgl. dazu Abschnitt 2.3.5.

Insgesamt wären emanzipatorischen Ansprüchen gerecht werdende Evaluationsverfahren vermutlich folgende Funktionen zuzuweisen:

- Stabilisierungsfunktion, d.h., Stabilisierung des Selbstwertgefühls der Schüler durch individuelle Förderung ihrer Arbeit und durch positive Verstärkung, denn "damit ein Schüler sich selbst positiv sehen kann, müssen ihm viele Erfolgserlebnisse verschafft werden" (Bloom 1970, S. 27),
- Motivationsfunktion, d.h., Motivierung der Schüler für weitere Lernprozesse durch Stabilisierung einer Erfolgszuversichtlichkeit in der schulischen Lernarbeit. "Zielerreichendes Lernen kann dem schulischen Leben Würze geben und lebenslange Freude am Lernen hervorbringen" (Bloom 1970, S. 27),
- feed-back-Funktion, d.h., Selbstkontrolle der Schüler über die bisher von ihnen geleistete Arbeit,
- Berufsberatungsfunktion, d.h., Aufklärung der Schüler über mögliche, im Verlaufe des Lernprozesses festgestellte spezifische Stärken und Schwächen, um eine verfehlte Berufswahl zu vermeiden. Dabei wären an der Berufspraxis orientierte Eignungstests zu entwickeln, gegen deren Mißbrauch hinreichende Kontrollmechanismen zu institutionalisieren wären,
- Selbsteinschätzungsfunktion, d.h., die Evaluationsverfahren wären gleichzeitig als Lernprozeß für die Schüler selbst zu konzipieren, um sie zu einem angemessenen Umgang mit ihren eigenen Kompetenzen zu befähigen und ihre Selbstwahrnehmung zu verbessern und zu emotionalisieren,
- Kompetenzfeststellungsfunktion, d.h., am voraussichtlichen späteren Berufspraxisfeld orientierte Feststellung der fachlichen, inhaltlichen Kompetenz. Denn auf die Feststellung dieser Kompetenz, die notwendigerweise mit einer gewissen Selektionsfunktion verbunden ist,

kann "auch jenseits des privaten Kapitalismus kaum verzichtet werden, denn für die Zulassung zu vielen beruflichen Rollen erscheint der Nachweis erworbener Qualifikationen wegen der weitreichenden Folgen fachlicher Inkompetenz unvermeidlich" (Lempert 1974, S. 236).

Die diesen Funktionen dienenden Evaluationsverfahren hätten zudem folgende Kriterien zu erfüllen:

- Öffentlichkeit und Transparenz der Bewertungsprozesse, insbesondere intersubjektive Überprüfbarkeit objektivierter Testverfahren,
- Partizipation der Schüler an den Entscheidungsprozessen; "wenn die Lehrlinge das Recht erhielten, die Inhalte und Formen ihrer Ausbildung und Prüfung kollektiv und individuell mitzubestimmen, dann würden ihre kreativen Potentiale und (genuin) intrinsischen Motive wahrscheinlich allgemein (...) verstärkt, zumindest nicht zurückgebildet, würden vielfältige Fähigkeiten und Bedürfnisse entwickelt, zugleich systemtranszendierende Ansprüche auf ihre Bestätigung und Befriedigung geweckt" (Lempert 1974, S. 244 f),
- Verzicht auf eindimensionale Qualifizierung möglicher, der Kompetenzfeststellung dienender Bewertungen; zur Kompetenzfeststellung bedarf es keiner ausdifferenzier-ten, auf einem Kontinuum liegenden Bewertungsskala, hierzu genügt bereits die Dichotomie der Auskunft "be-standen" oder "nicht bestanden" (vgl. Lempert 1974, S. 242),
- verstärkte Gruppenbezogenheit der Evaluation, d.h., die Schaffung einer von Zwängen und Ängsten befreiten Lernatmosphäre wäre vor allem dann erleichtert, "wenn die Lernleistungen nicht durchweg im individuellen Wettbewerb entstünden, sondern sich durch Gruppenar-beit realisierten und kollektiv bemessen und bewertet würden. Dort wo sich ein Schüler allerdings über sei-nen individuellen Lernerfolg informieren will, was

u.a. zur Überprüfung der Schülerelbstarbeit sinnvoll ist, sollte ihm die Möglichkeit zur Selbstkontrolle seiner Lernfortschritte und Fähigkeiten gegeben werden. Eine anonyme Handhabung eines Teils der Leistungsmessung würde ebenfalls der Ausschaltung des Konkurrenz- und Anpassungsdrucks dienen" (Rolff 1972 b, S. 50 f) und eine solidaritätsstiftende Lernsituation ermöglichen, wie beispielsweise in der Scuola di Barbiana, aus der ein Schüler, der die Lehrerrolle übernommen hat, über solidarische Lernprozesse wie folgt berichtet: "Zum Beispiel habe ich gelernt, daß das Problem der anderen auch meins ist. Wenn wir es gemeinsam lösen, so ist das Politik. Löst man es für sich selbst allein, so ist das Geiz. Gegen den Geiz war ich beileibe nicht gefeit. Während der Tage unmittelbar vor den Prüfungen an der öffentlichen Schule hatte ich Lust, die kleinen zum Teufel zu schicken und für mich selbst zu lernen ... Ich mußte großherzig sein, auch wenn ich es gerade nicht war" (Scuola di Barbiana 1970, S. 30).

- Orientierung der Evaluation nicht an akkumuliertem Wissen, sondern an in solidarischer Kooperation betriebener Praxis; notwendig wäre daher die gemeinsam mit Schülern vorzunehmende Festlegung von Erfolgskriterien auf kognitiver, emotional-affektiver und Verhaltensebene, die an den je spezifischen Projektzielen, d.h., an P r a x i s, festzumachen wären. Nur dann wird es möglich sein, daß diese Kriterien ihre Funktion der Bestätigung und Verstärkung erfüllen können und Schüler eine intrinsische Motivation entwickeln können, die Projektziele zu erreichen, und eine auf flexibler Identifikation beruhende Lernmotivation aufbauen, welche die Voraussetzungen schüfe, die im Verlaufe der familialen und schulischen Sozialisation verschüttete Spontaneität, Solidarität und selbstgesteuerte Aktivität zu befreien und zu fördern.

Dazu wäre die Entwicklung neuer Testverfahren notwendig, denn die herkömmlichen Verfahren der Leistungsmessung reproduzieren die Theorie-Praxis-Trennung des derzeitigen schulischen Lehr- und Lernbetriebes und sind insbesondere auf projektorientierten Unterricht kaum anwendbar, da sie "in bezug auf praktisches Handeln weitgehend nicht überprüfbar" (Rademaker 1972, S. 84) sind.

Wie Rademaker zu Recht feststellt, sind sie im Rahmen eines projektorientierten Unterrichts darüberhinaus sogar überflüssig, "denn Schüler, die unter solchen Bedingungen arbeiten und lernen, sind in der Beurteilung ihrer eigenen Lern- und Arbeitsergebnisse von Fremdurteilen weitgehend unabhängiger als Schüler, die Kenntnisse und Fertigkeiten in zunächst auf zweckfrei erscheinende Lernziele orientierten Lehrgängen erwerben" (Rademaker 1972, S. 84).

Eine von fremdbestimmten, undurchschauten Leistungszwängen befreite Lernatmosphäre würde auch die Lösung des Problems der Erreichung eines optimalen Schwierigkeitsgrades erleichtern und Mißerfolgsängstlichkeit abbauen, da die Lernfortschritte stets transparent bleiben. Zudem werden Gefühle der Überforderung und Insuffizienz in einer von Leistungszwängen und -ängsten befreiten solidarisches Lernsituation eher verbalisiert, so daß dem Lehrer Rückmeldungen über die tatsächliche Anforderungssituation leichter zufließen werden, dies vor allem dann, wenn in der Schule eine Situation geschaffen wird, die sich von einem autoritären häuslichen Erziehungsmilieu unterscheiden und die Reaktualisierung von Versagungsängsten nicht zulassen würde.

3.3 Interaktionszentrierte und schulorganisatorische Prinzipien politischer Sozialisation in der Berufserziehung

3.3.1 Konsequenzen für Interaktionsstil und Rolleninterpretation von Lehrern und Schülern

Für die problemorientierte, an spezifischen Gegenstandsbereichen sich entwickelnde Erziehungsarbeit lassen sich Erfahrungen heranziehen, die Paulo Freire in der zum großen Teil mit Analphabeten durchgeführten Arbeiterbildung in verschiedenen Ländern Lateinamerikas gesammelt hat. So besteht die Lernarbeit nach Freire "in Aktionen der Erkenntnis, nicht in der Übermittlung von Informationen. Sie ist eine Lernsituation, in der das erkennbare Objekt ... die erkennenden Akteure vermittelt - den Lehrer einerseits und die Schüler andererseits. Dementsprechend bringt es die Praxis einer problemformulierenden Bildungsarbeit von allem Anfang an mit sich, daß der Lehrer-Schüler-Widerspruch aufgelöst wird" (Freire 1972, S. 84). D.h., der Lehrer muß sich gleichzeitig als Lernender begreifen, der im Dialog mit den Schülern steht. Das setzt die Aufhebung der strikten Rollentrennung von Lehrern und Schülern voraus, trägt zum Abbau von Autoritätsfixierung und Übertragungsängsten bei, ermöglicht eine Solidarisierung von Lehrern und Schülern und erhöht die selbstorganisatorische Kompetenz der Schüler.

Der Versuch, eine solidarische Bezugsbasis zwischen Lehrern und Schülern herzustellen, wird jedoch den Lehrern zunächst vor unüberwindlich erscheinende Schwierigkeiten stellen, da die Schüler aufgrund ihrer Sozialisation daran gewöhnt sind, sich in Familie, Schule und Betrieb in fremdbestimmte Ordnungsschemata einzufügen und diese als notwendig und unveränderbar zu akzeptieren.

Den Verzicht des Lehrers auf autoritäres Verhalten werden sie zunächst als Schwäche interpretieren mit der

Konsequenz, daß Schüler durch die relative Freiheit von äußeren Zwängen zu einem regdlösen, chaotischen Verhalten veranlaßt werden: es entsteht das "Freiraumsyndrom"¹. Die unmittelbare Erfahrung der chaotischen Situation kann bei den Schülern jedoch die Einsicht in die Notwendigkeit elementarer Formen der Selbstkontrolle und Selbstorganisierung wachsen lassen.

Weitere Schwierigkeiten bei der Herstellung einer solidarischen Bezugsbasis entstehen dadurch, daß der Lehrer in einen permanenten Rollenkonflikt zwischen seinem Engagement für die Interessen der Schüler und den an seine Position gestellten Ansprüchen des Staates gerät. Dieser Rollenkonflikt hat tiefergehende, im unterschiedlichen sozioökonomischen Status von Lehrern und Schülern liegende Ursachen. Diese objektiven Statusunterschiede lassen sich nicht qua Sozialverhalten des Lehrers eskamotieren, zumal diesem eine Reihe von Befugnissen verliehen und Amtspflichten auferlegt worden sind, die sich u.a. in der Notengebungskompetenz, d.h., vor allem der Entscheidung über den individuellen Aufstieg der Schüler und ihre späteren gesellschaftlichen Reproduktionsmöglichkeiten, der Festlegung von Themenbereichen und Unterrichtsmethoden dokumentieren.

Gerade von politisch engagierten Lehrern werden häufig diese sich aus der objektiv unterschiedlichen Situation ergebenden Unterschiede vernachlässigt, da wegen der im Vergleich zu untergeordneten Arbeitsrollen weiten Handlungsspielräume der Anschein der Selbstverwirklichung in der Arbeit erzeugt und aufrecht erhalten werden kann. Das verleitet zu dem Versuch, objektiv entfremdete Arbeit subjektiv dadurch zu überwinden, daß diese als politische Praxis interpretiert wird. Huiskens weist jedoch zu Recht darauf hin, daß die Lehrertätigkeit "sich

¹ Vgl. auch S. 249.

als Dienstleistung, die des Schülers als Konsumtionsleistung bezeichnen" (Huiskens 1972, S. 266) lasse. Dieser Befund kann die zwischen objektivem Status und subjektiver Rolleninterpretation sich ergebenden Widersprüche verdeutlichen.

Durch die politische Arbeit mit Jugendlichen außerhalb der Schule wird zudem der Versuch unternommen, ein anderes Moment der Entfremdung, die Trennung von Freizeit und Arbeit, von privater und öffentlicher Lebenspraxis aufzuheben. Auch dieser subjektive Anspruch steht im Widerspruch zum objektiven Zwang des Lehrers, seine Ware Arbeitskraft dem Staat als "ideellem Gesamtkapitalisten" zu verkaufen, um damit die Voraussetzungen zur Qualifizierung des Gesamtarbeiters zu schaffen. Der Lehrer tritt also als Beauftragter des Staates dem Schüler gegenüber, um diesen für den Verkauf seiner Ware Arbeitskraft zu prädisponieren.

Dieser nicht nur auf subjektiv unterschiedlichen Rolleninterpretationen beruhende, sondern aus dem objektiv unterschiedlichen Status resultierende Gegensatz ist zu berücksichtigen, wenn Freire fordert, "daß der Lehrer-Schüler-Widerspruch aufgelöst wird" (Freire 1972, S. 84). Der Lehrer verlöre seine Glaubwürdigkeit, würde er versuchen, in seinem Sozialverhalten diese Unterschiede zu kaschieren. Die Aufhebung des Schüler-Lehrer-Gegensatzes kann sich daher nur auf die subjektive Ebene der Interaktionsrituale im Unterricht beziehen, bei prinzipieller Anerkennung der darin liegenden Widersprüchlichkeit.

Diese Widersprüchlichkeit läßt sich nicht aufheben, sie läßt sich jedoch dadurch entschleiern, daß der zwischen der ökonomischen und der sozialpsychologischen Dimension des Lehrverhaltens liegende prinzipielle Unterschied stets transparent bleibt. Ökonomisch läßt sich zwar die Arbeit des Lehrers als "Dienstleistung", die des Schülers als "Konsumtionsleistung" bezeichnen. Es wäre jedoch eine ökonomistische Interpretation, würde man diese Einschätzung auf den Bereich des Rollenhandelns in der realen

schulischen Interaktionssituation übertragen, denn sozialpsychologisch ist auf der Verhaltensebene die Aufhebung der Trennung in Produzentenrolle des Lehrers und Konsumentenrolle des Schülers nicht nur möglich, sie scheint für sozialisationsrelevanten Unterricht geradezu notwendig zu sein. Voraussetzung ist jedoch, daß die objektiven Statusunterschiede problematisiert werden. Denn der Widerspruch zwischen der objektiven Funktion und dem Status einerseits und der übernommenen Rolle andererseits würde spätestens dann aufbrechen, wenn dem Lehrer von Schülern Wünsche angetragen werden, die dieser als "Mensch" zwar jederzeit erfüllen könnte, die er als "Beamter" jedoch verweigern müßte. Der politisch engagierte Lehrer wird sich zur Durchsetzung seiner Handlungsautorität zwar nicht mit dem für die eigene Berufsrolle geltenden Normensystem identifizieren, er wird es aber trotzdem - sich gleichsam "innerlich" davon distanzierend - im Konfliktfall möglicherweise zur Disziplinierung der Schüler benutzen müssen. Genau hier führt aber die Widersprüchlichkeit zwischen der subjektiv gewollten Solidarität und der objektiv vorgegebenen Amtsautorität zum Konflikt zwischen den subjektiven und objektiven Interessen der Schüler einerseits und dem subjektiven Interesse des Lehrers an der Erhaltung seiner individuellen Reproduktionsmöglichkeiten andererseits.

Zusammenfassend hat die aktive Solidarität des Lehrers für die Rolleninterpretation des Lehrers vor allem folgende Implikationen und Konsequenzen:

1. Die Überwindung der durch Angstbarrieren entstandenen Handlungsblockierung durch gruppendynamische Selbsterfahrung (Giere 1973, S. 382 ff), durch genaue Analyse der rechtlich relevanten Aspekte möglicher Konfliktsituationen, durch die Frage nach potentiellen Bündnispartnern im Bezugsgeflecht von Eltern, Schülern, Kollegen, Direktor, Kultusverwaltung, Ausbildungsbetrieben, Gewerkschaften, Presse,

engagierten Anwälten etc., von deren Beantwortung die Einschätzung der realen Machtkonstellation in einer potentiellen Konfliktsituation abhängt.

2. Die im Rahmen der institutionellen Grenzen weitest mögliche Partizipation der Schüler an der Auswahl der Themenbereiche, die Explikation der Lernziele und gemeinsame Entwicklung von Arbeitsmethoden; die Beteiligung der Schüler am Beurteilungssystem sowie seine Umformulierung zum Kontrollinstrument der Schüler über ihre Lernfortschritte.
3. Die Antizipation möglicher Reaktionen auf den Unterricht von seiten der Kollegen, des Direktors, der Eltern, der Betriebe und/oder der Schulbürokratie. Die Gründe für mögliche Reaktionen sollten analysiert und die sich aus den Reaktionen ergebenden Konflikte in ihrem politischen Kontext interpretiert und in den Lernprozeß einbezogen werden.
4. Die Explikation und Problematisierung der sich aus seinem Beamtenstatus ergebenden Handlungsspielräume anhand konkreter Fälle. So könnten sich insbesondere in Fällen begrenzter Regelverletzungen durch die Schüler Situationen ergeben, in denen sich dem Lehrer in aller Schärfe die Frage stellt, ob er sich trotz möglicher gegen ihn zu ergreifender disziplinarischer Maßnahmen mit den Schülern solidarisiert oder statt dessen sich auf die Sicherung seiner individuellen Reproduktionsinteressen zurückzieht.
5. Antizipation möglicher Formen von Polarisierungen, die innerhalb der Klasse oder der Kursgruppe im Konfliktfall entstehen könnten; Analyse der möglichen Polarisierungen auf ihren sozialpsychischen und politisch-ökonomischen Hintergrund; Herstellung eines Problemzusammenhanges zwischen schulischem Konfliktfeld und außerschulischer Lebenspraxis und den dort vorhandenen Handlungsmöglichkeiten.

3.3.2 Zur strukturellen Verankerung politischer Lernprozesse in der Schulorganisation

a) Ansatzpunkte politischer Lernprozesse in der Schulorganisation von Schülerkollektiven

Der Versuch, der politischen Sozialisationsfunktion schulischer Lernprozesse emanzipatorische Relevanz zu verleihen und die kognitive, affektiv-motivationale Ebene und Handlungsebene untereinander zu vermitteln, kann nicht allein auf den Bereich der projekt- bzw. kursspezifischen Interaktionssituation beschränkt bleiben.

Die strukturelle Verankerung handlungsrelevanter Lernprozesse muß ihren Niederschlag auch in der unterrichtsexternen Organisierung sozialer Interaktionsprozesse finden. Nur wenn die äußere soziale Organisationsstruktur in der Schule - insbesondere im Falle der Auflösung von Klassenverbänden - die Schaffung von Freiräumen zum Erlernen politisch relevanter Verhaltensweisen zuläßt, Widersprüche in der organisatorischen Struktur der Schule der sinnlichen Erfahrung und "begreifendem Erkennen"¹ erschließt, Konflikte ausgetragen werden, wenn durch die Organisierung von Schülerkollektiven eine Politisierung der Schulorganisation erreicht wird, verlieren emanzipatorische Zielsetzungen ihren verbal-deklamatorischen und formal-demokratischen Charakter, der ihnen heute noch vielfach anhaftet. Es wird sich dabei als notwendig erweisen, die Widersprüche der administrativ vorgegebenen Schulorganisation, insbesondere in der Sekundarstufe II, sofern die berufliche Bildung in sie integriert ist (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974), zum Ausgangspunkt von Konfliktstrategien zu machen.

So wird sich bereits ein die Sekundarstufe II an zentraler Stelle treffendes Konfliktfeld dadurch eröffnen, daß

¹ Vgl. Abschnitt 2.2.2.

sich die Widersprüche zwischen dem Postulat der Chancengleichheit und den faktischen Selektionsprozessen sich verschärfen werden (vgl. Rolff 1974, S. 58 f). Die Tatsache, daß der Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II einfacher sein wird als der von der heutigen Realschule zum Gymnasium, die Tendenz, daß Berufsschüler - zumindest organisatorisch - in die Sekundarstufe II integriert werden (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1974), die Tatsache, daß Masseneinkommen und Bildungswilligkeit weiter steigen werden, erhöht die Attraktivität von Abitur und Studium bei weit mehr Schülern als bisher. Angesichts der tendenziellen Ausweitung des numerus clausus zu einer generellen Zulassungsbeschränkung läßt sich jedoch bereits jetzt absehen, daß die Zahl derer, die die Hochschulreife anstreben, weit höher als die Zahl derer sein wird, denen sie tatsächlich erteilt werden wird. Die Bürokratie muß daher versuchen, durch ein entsprechendes Auslesesystem, obligatorische Berufsberatung, Eignungstests etc. die Zahlen einander anzugleichen. Nach Rolff wird sich daraus ergeben, "daß während der gesamten Kollegzeit ein harter Wettbewerb um den Hochschulzugang stattfindet, bei dem ein Großteil der Schüler auf der Strecke bleiben muß" (Rolff 1972 a, S. 99). Es kann keinerlei Zweifel daran geben, daß die sich daraus entwickelnde Wettbewerbsmentalität nicht auf die studienbezogenen Kurse beschränkt bleiben wird, sondern auch auf die berufsbezogenen und polyvalenten Kurse übergreift und damit auch die Berufsschüler zur funktionalen Anpassung an den gesellschaftlichen status quo zwingt.

Der gnadenlose Konkurrenzkampf verstärkt bei einem erfolgreichen Teil der Schüler die rigide Aufstiegs- und Leistungsorientierung, da dieses Verhalten im Verlaufe der Sekundarstufe II ständig belohnt wurde, während bei dem erfolglosen Teil eine existentielle Frustration und Resignation die Folge sein werden, da ja "Chancengleichheit" angeblich garantiert ist und Mißerfolge daher keine andere Interpretation als "individuelles Versagen" mehr zulassen.

Wollte man den Prozeß der individuellen und kollektiven Emanzipation der Schüler wirklich vorantreiben, dann gilt es, derartige, den Ausbildungssektor in einem zentralen Punkt betreffende Widersprüche aufzudecken, die von Mollenhauer wie folgt skizziert werden:

- "1. Der Widerspruch von Integration und kritischer Beteiligung.
2. Der Widerspruch zwischen Aufstiegschancen und Aufstiegsstreben.
3. Der Widerspruch zwischen der Suggestion des schönen Lebens und der tatsächlichen Abhängigkeit.
4. Der Widerspruch zwischen ökonomischem Interesse und Bildungsinteresse.
5. Der Widerspruch zwischen der politischen Funktion der Allgemeinbildung und ihrem faktisch unpolitischen Charakter.
6. Der Widerspruch zwischen rationalem Anspruch und irrationaler Wirklichkeit" (Mollenhauer 1969, S. 102 ff).

Die weiteren, alle Schüler in gleicher Weise betreffenden Widerspruchsebenen lassen sich ausmachen als Widerspruch

- zwischen allgemeinen demokratischen Postulaten und der tatsächlichen undemokratischen Realität.
- zwischen der Vermittlung theoretischer Kenntnisse und ihrer praktischen Relevanz,
- zwischen der Tausch- und Gebrauchswertseite des an der Schule erworbenen Wissens,
- zwischen den in Lehrplänen proklamierten Persönlichkeitszielen und der faktischen Verdinglichung der Schüler im Unterrichtsprozeß,
- zwischen dem Anspruch auf umfassende Befähigung zu zweckrationalen kommunikativen und politischen Handlungsvollzügen und der Disziplinierung der Schüler durch autoritäre Unterrichtspraktiken,

- zwischen dem formaldemokratischen Anspruch partnerschaftlicher Kooperation im Unterricht und dem tatsächlichen alltäglichen Machtkampf zwischen Lehrern und Schülern,
- zwischen dem Bedürfnis der Schüler nach eigener Aktivität, nach Bewegung, selbstorganisierter Initiative, eigener Erfahrung und dem faktischen Zwang zur strikten Erfüllung einer Konsumentenrolle,
- zwischen der rigiden Durchsetzung des Leistungsprinzips in der Schule und der nicht leistungsbezogenen Zuweisung von Arbeitsrollen, sozialen und materiellen Gratifikationen sowie der Schwierigkeit einer individuellen Zurechenbarkeit von Leistungen¹.
- "zwischen dem wachsenden gesellschaftlichen Reichtum einerseits und der wachsenden Entfremdung, d.h., Verarmung der Arbeit andererseits" (Mandel 1972, S. 244).

Je mehr diese Verarmung und Spezialisierung auch geistiger Arbeit voranschreitet, "um so mehr wird die geistige Arbeit proletarisiert, d.h., zu einer Ware ..." (Mandel 1972, S. 244). Es kommt also der äußeren Erscheinungsform nach zu einer tendenziellen Angleichung qualifizierter und weniger qualifizierter geistiger Arbeit. Beide werden - auf unterschiedlichen intellektuellen Anspruchsniveaus - tendenziell den gleichen Regelsystemen und engen Funktionsbestimmungen unterworfen sein. Diese objektiven Angleichungstendenzen werden auf die Berufsperspektive und das antizipierte Berufsbewußtsein der Vollzeitschüler kaum ohne Einfluß bleiben können.

Diese die Ausbildungssituation aller Schüler betreffenden Widersprüchlichkeiten müssen in den Schülerkollektiven aufgegriffen und zum Ausgangspunkt für von Vollzeit- und Berufsschülern gemeinsam entwickelte Handlungsstrategien werden.

¹ Vgl. hierzu Offe 1970; Franzke 1971.

Wenn es gelingt, Schülern diese Konflikte bewußt zu machen und sie zu kollektivem Handeln zu befähigen und zu motivieren, können sie Individualisierung und Konkurrenzdruck kollektiv unterlaufen und sich dagegen wehren, daß "ein Großteil der Schüler auf der Strecke bleiben muß" (Rolff 1972 a, S. 99).

Die Vorbereitung und Durchführung von Aktionen werden Teil eines kollektiven Lernprozesses sein, der in seiner politischen Sozialisationsfunktion nicht auf den Schulsektor beschränkt bleibt, sondern dazu motivieren muß, Widersprüche und Konflikte auch im Arbeitsprozeß aufzudecken und auszulösen. Die Notwendigkeit, an der Schule kollektive Handlungsmuster zu erproben, stellt sich für Berufsschüler in besonderem Maße, solange sie in den Ausbildungsbetrieben der Vereinzelung unterliegen und dort kaum Gelegenheit haben, an der Vorbereitung kollektiv geplanter solidarischer Aktionen teilzunehmen.

Die Schulorganisation gewönne ihre politisierende Funktion dadurch, daß sie ein Aktions- und Lernfeld im Rahmen der durch eine begrenzte Provokation herbeigeführten Konflikte darstellen würde. Diese Provokation muß "zur streitbaren Polarisierung auch in der peer-group führen und zu sogenannten 'triebartigen Unruhen' in den Klassen (und anderen Gruppen), die der Kontrolle der Pädagogen leicht entgleiten. Polarisierung schafft einerseits neue Solidarität unter den 'Provokateuren' und bringt Momente der gesamtgesellschaftlichen Situation konkret zum Ausdruck, verwickelt die Handelnden jedoch in einen Mehrfrontenkrieg, der manchmal allem Anschein nach das Herauswandern aus der peer-group, die Konstituierung als Gegen gesellschaft einleitet" (Brückner 1970, S. 182). Die politische und individuelle Funktion dieser "Gegengesellschaft" besteht vor allem darin, daß sie für die Individuen eine stabile Bezugsgruppe für den Prozeß politischer Gegensozialisation darstellt.

Diese Bezugsgruppenfunktion wird heute weder unter dem Aspekt der emotionalen und sozialen Abgrenzung und Absicherung noch von der peer-group bzw. von Cliques wahrgenommen.

Die Funktion der Cliques besteht nach Coleman in der Bestätigung der individuellen Wert-Normen-Systeme; darüber hinaus verleiht sie dem Individuum eine gewisse Statussicherheit und verschafft Möglichkeiten zur Selbstbestätigung; sie stabilisiert also sein Identitätsgefühl innerhalb eines bestehenden Rahmens und schreibt seine Identität auf dem status quo fest¹. Die Cliquesbildung orientiert sich allein an den emotionalen Bedürfnissen der Individuen, verfestigt eingefahrene Rollenklischees und Vorurteile, reproduziert die gesellschaftlichen Bedürfnisse nach Anerkennung und Aufstieg, fördert Konkurrenzmentalität und verhindert solidarische Handlungsmuster außerhalb der Clique.

Cliques tendieren zudem zu einer schichtenspezifisch homogenen Zusammensetzung, da Schüler sich in der Wahl ihrer Freundschafts- und Sympathiebeziehungen vor allem am sozialen Status des Elternhauses orientieren: "Beliebt-heit und Unbeliebtheit richten sich auch in der Grundschule schon weitgehend nach der familiären Herkunft" (Butschkau/Tillmann 1972, S. 60). Außerdem dürften im sozialen Gefüge der Schule die Mittelschichtcliques zu den dominierenden gehören (Hollinghead 1961, S. 208 ff), denn:

- Mittelschichtkinder bilden eher Cliques, da sie sich leichter miteinander zu identifizieren vermögen als Unterschichtkinder (vgl. Butschkau/Tillmann 1972, S. 104),
- wegen der höheren wechselseitigen Identifikationsbereitschaft dürfte die innere Kohäsion und Stabilität bei Mittelschicht- größer als bei Unterschichtcliques sein,

¹ Vgl. Coleman 1966, S. 220 ff.

- Schüler in Mittelschichtcliquen dürften über eine stabilere Ich-Identität, höhere sprachliche Kompetenz und höheres Sozialprestige verfügen als Schüler in Unterschichtcliquen.

Die soziale Differenzierung und Organisation in der Schule vollzöge sich im Falle der Cliquenbildung nicht nach politischen, sondern nach ständischen Kriterien. Die ständische Organisation der Schüler würde jedoch ihre aktive Solidarisierung verhindern und sie - miteinander konkurrieren lassend - um so stärker der Schulbürokratie unterwerfen. Rolff ist daher zuzustimmen, wenn er fordert, die Cliquenbildung systematisch in die soziale Organisation der Schule einzubeziehen und immer von Lehrern und Schülern zu problematisieren¹. Daher ist die Cliquenbildung als latentes Konfliktfeld zu interpretieren, in dem sich Widersprüche dann aktualisieren und eine politische Dimension gewinnen würden, wenn Schüler bestimmte Interessen durchsetzen wollen und Cliquenbildung die Entwicklung politischer Handlungsstrategien verhindern würde.

Um Cliquenbildung zu unterlaufen, müßte daher die Bildung von Schülerkollektiven mit Nachdruck verfolgt werden, die ebenfalls bestimmte Grundfunktionen der Cliquen übernehmen könnten.

b) Probleme der inneren Struktur von Schülerkollektiven

Für die Bildung von Schülerkollektiven bieten sich zwei unterschiedliche Alternativen an: eine soziostrukturell-homogene und eine soziostrukturell heterogene Zusammensetzung, bei der Berufsschüler und Vollzeitschüler sowie Schüler unterschiedlicher Sozialschichten in einer gemeinsamen Gruppe sind.

In einer Anfangsphase kann sich die Herstellung soziostruktureller Homogenität als notwendig erweisen, solange die individuelle politische Identität noch nicht hin-

¹ Vgl. Rolff 1972 a, S. 102.

reichend stabilisiert ist. So geht aus Erfahrungsberichten von Gruppendiskussionen hervor, daß Schüler ihre Sozialerfahrungen in außerschulischen Bereichen eher in schichtenhomogenen Gruppen verbalisieren als in Gruppen, wo die Sozialerfahrungen schichtenspezifisch sehr unterschiedlich strukturiert sind. Es ist zu vermuten, daß die Artikulationsbarrieren in Gruppen von Schülern der Sekundarstufe II ähnlich hoch sein dürften, so daß homogene Gruppen vor allem in der Anfangsphase eine Funktion hätten, wenn es darum geht, die zumeist aus der Unterschicht stammenden berufstätigen Jugendlichen aufgrund ihrer gemeinsamen Sprache, ihrer gemeinsamen Sozialerfahrung und Verhaltensformen, emotional und politisch zu stabilisieren. Erst nach Abbau von Verbalisierungsängsten und Schaffung einer die eigene Sozialschicht bejahenden Gruppenidentität wären heterogene Gruppen zu bilden.

Aus dieser soziostrukturellen Heterogenität ergeben sich jedoch Probleme, die 1. aus der unterschiedlichen Unterrichtszeit, 2. aus der unterschiedlichen Sozialisation, 3. aus der unterschiedlichen Interessenorientierung sowohl zwischen den Berufs- und Vollzeitschülern als auch 4. zwischen Berufsschülern verschiedener Berufsfelder resultieren und auf die im folgenden einzugehen sein wird:

1. Unterschiedliche Verweilzeiten von Vollzeit- und Berufsschülern

Sofern das sog. "duale System" der Berufsausbildung auf absehbare Zeit bestehen bleibt, was angesichts der Reformtendenzen in der beruflichen Bildung als wahrscheinlich anzusehen ist (vgl. Bildungsgesamtplan 1973, Bd. I, S. 30 f), werden Berufsschüler weiterhin gegenüber Vollzeitschülern benachteiligt bleiben. Diese Benachteiligung wird auch nicht bereits dadurch beseitigt, daß der status quo, bei dem der Berufsschulunterricht nur ein

bis zwei Tage pro Woche beträgt, aufgehoben und stattdessen ein intermittierender Vollzeitunterricht eingeführt wird. Es ist jedoch anzunehmen, daß durch eine derartige Maßnahme die Identifikation der Schüler mit ihrer Schülerrolle erleichtert wird, während derzeit die Berufsschule für den Schüler vor allem eine Entlastungsfunktion besitzt, d.h., daß der Unterricht häufig dem Ausruhen und der Abfuhr von im Arbeitsprozeß aufgestauten Aggressionen dient. Eine positiv-affektive Besetzung der Schule, ein bestimmtes Maß an Identifikation der Schüler mit der Lernarbeit ist jedoch minimale Voraussetzung für eine Lernorganisation, die die politische Sozialisation der Schüler gezielt zu beeinflussen versucht.

Unter dem derzeitigen System der Berufsausbildung wäre ein intermittierender Vollzeitunterricht eine Mindestvoraussetzung, um Berufsschülern die im soziostrukturellen Rahmen der Schule sowie im Betrieb latent vorhandenen Widersprüche als politisches Lernfeld sozialisationswirksam zu erschließen. Das wäre auch die Mindestvoraussetzung für die Kontinuität und Konsistenz von Schülerkollektiven als Bezugsgruppen für Teilzeitberufsschüler. Bezugsgruppen sind notwendig, um insbesondere im Falle der Auflösung von Klassenverbänden in der Sekundarstufe II und der Institutionalisierung des Kurssystems emotionale und politische Stabilisierungsfaktoren zu schaffen. Diese Bezugsgruppen hätten Sozialkontakte zu den Berufsschülern auch während der betrieblichen Ausbildungsphasen aufrecht zu erhalten. Rolff schlägt "eine systematisch fluktuierende Orientierungsgruppe" (Rolff 1972 a, S. 107) vor, der die Funktion eines sozialen Stabilisators zukäme, "bei der etwa 70 Vollzeitschüler ständige Mitglieder sind und in jedem Schuljahr drei Gruppen von jeweils rund dreißig Teilzeitschülern für die drei Monate des Blockunterrichts hinzukommen, danach in den Betrieb gehen und im nächsten Jahr in die gleiche Orientierungsgruppe zurückkehren" (Rolff 1972 a, S. 107).

Eine derartige Orientierungsgruppe von 100 Schülern kann freilich wegen ihrer Größe kaum als eine den einzelnen stabilisierende Bezugsgruppe fungieren. Aus diesem Grunde scheint es notwendig zu sein, diese Großgruppe in kleinere Schülerkollektive zu untergliedern, wobei die Untergliederung dabei weniger zu erfolgen hätte, damit "ein personaler Bezug zwischen Kollegiaten und Lehrern" (Rolff 1972 a, S. 108) entsteht, sondern vielmehr unter dem Aspekt, die Gruppenkohäsion der Mitglieder untereinander zu steigern.

Der organisatorische und räumliche Rahmen für Gruppenkontakte während der außerschulischen Phasen könnte durch die Schule selbst, durch Institutionen der außerschulischen Bildungsarbeit und/oder durch Gewerkschaften geschaffen werden. Insbesondere die wechselseitige Koordinierung von schulischer und gewerkschaftlicher Bildungsarbeit könnte als Klammer zwischen betrieblichen und schulischen Ausbildungsphasen fungieren, wenn unter Berücksichtigung bestimmter inhaltlicher und methodischer Erfordernisse schulische Unterrichtsprojekte direkt an gewerkschaftliche Bildungsveranstaltungen anknüpfen würden und umgekehrt. Voraussetzung wäre freilich eine enge Kooperation zwischen Lehrern der einzelnen Schulen und Vertrauensleuten, Betriebsräten, Jugendvertretern und Funktionären der branchen- und berufsfeldspezifischen Einzelgewerkschaften.

Derartige vor allem aus Lehrern, Vertrauensleuten, Jugendvertretern und Betriebsräten bestehende Teams könnten im Rahmen derartiger Orientierungs- und Bezugsgruppen Tutorenfunktionen übernehmen und würden damit einen zusätzlichen Stabilisierungsfaktor darstellen. Man gewönne damit eine institutionalisierte Form der Zusammenarbeit zwischen Vertretern der Schule und der Belegschaft der Ausbildungsbetriebe, die auf der Wahrnehmung der Interessen der Lehrlinge basieren würde. Derartige Teams dürften freilich nicht zu "Clearingstellen" denaturieren, die ihre Funktion primär darin sähen, poten-

tielle Konflikte zwischen den Lehrlingen und ihren jeweiligen Ausbildungsbetrieben kompromißlerisch auf Kosten der Lehrlinge zu kanalisieren. Das Team würde also parteilich und konsequent Lehrlingsinteressen zu vertreten und keine scheinbar unparteiische Schiedsrichterfunktion zu übernehmen haben. Die Funktion derartiger Teams müßte vor allem darin bestehen, den Lehrlingen emotionalen und politischen Rückhalt bei der Verbalisierung von Forderungen sowie organisatorische, juristische und publizistische Schützenhilfe bei der Vorbereitung und Durchführung von Aktionen zu geben¹. Weitere Funktionen könnten in der gruppenbezogenen Überprüfung der von seiten des Staates institutionalisierten "Berufsberatung" in der Sekundarstufe II sowie in der Analyse schulischer und betrieblicher Leistungs- und Eignungstests etc. bestehen, um die im Kapitalinteresse liegende und selbst dem formaldemokratischen Prinzip der Chancengleichheit widersprechende Einsetzung derartiger Tests zur differenzierten horizontalen und vertikalen Steuerung der Schüler in die dem jeweils aktuellen Bedarf entsprechenden Berufszweige kontrollieren und gegebenenfalls unterlaufen zu können².

¹ Das würde freilich eine prinzipielle Änderung der bisher allein auf Konfliktvermeidung auf dem Verhandlungswege abzielenden Gewerkschaftsstrategie voraussetzen. Der Realitätsgehalt dieser Annahme kann hier nicht erörtert werden. Zwar ist Konfliktfähigkeit an der Basis höher einzuschätzen als innerhalb der Funktionärshierarchie. Die politische Artikulations-, Aktions- und Konfliktfähigkeit der Lehrlinge wird jedoch durch die Tatsache, daß sie in einem privatrechtlichen Abhängigkeitsverhältnis zu ihren jeweiligen Ausbildungsbetrieben stehen, stark eingeschränkt. Befähigung zur politischen Handlungsfähigkeit muß daher in jedem Falle die Abschaffung der privatrechtlichen Abhängigkeitsverträge anzielen, da diese ein sehr wirksames Disziplinierungsinstrument darstellen.

² In diesem Zusammenhang könnte die Zusammenarbeit mit studentischen Arbeitsteams institutionalisiert werden, mit denen im Rahmen der praktischen Ausbildungsphasen in verstärktem Maß Schulerkundungsprojekte durchzuführen wären. Studenten könnten dabei zeitweise die Funktion von Teamern bzw. Lehrassistenten übernehmen.

2. Sozialisationsgeschichtlich bedingte emotionale und gruppendynamische Probleme

Politische Lernprozesse verhindernde Lernbarrieren könnten sich aus der unterschiedlichen sozialen Herkunft von Berufsschülern und Vollzeitschülern ergeben. So unterscheiden sich derzeit insbesondere Berufsschüler aus der Unterschicht von Vollzeitschülern hinsichtlich der Freizeitgewohnheiten, des Konsum- und Lernverhaltens, des Grades an politischer Informiertheit, des Sprachverhaltens, so daß es zur Cliquenbildung innerhalb der Schülerkollektive kommen könnte.

Insgesamt könnten sich - je nach sozialisationsgeschichtlicher Entwicklung - unterschiedliche, durch zwei gegenläufige Handlungstendenzen gekennzeichnete theoretische Grunddispositionen politischen Handelns herausbilden:

Bei vorwiegend (unterschichtspezifischen) Berufsschülern ein geringes Maß an Selbstkontrolle, hohe expressive Aggressivität¹, entwickelte Fähigkeit zur erfahrungsnahen sinnlichen Wahrnehmung gesellschaftlicher Widersprüche, insbesondere im Betrieb, hohe politische Handlungsbereitschaft versus geringer Grad an politischer Informiertheit, geringe verbale Planungskapazität, geringe Fähigkeit zur Entwicklung von Handlungsstrategien.

Bei Vollzeitschülern (insbesondere untere Mittelschicht) ein höheres Maß an politischer Informiertheit und politischem Problembewußtsein, entwickelte Fähigkeit zur erfahrungsfernen Wahrnehmung gesellschaftlicher Widersprüche, Fähigkeit zur Planung von Handlungsstrategien, hohe verbale Planungskapazität versus hohes Maß an internalisierter Selbstkontrolle, geringe expressive Aggressivität, hohes Konkurrenz- und Ausbildungsstreben, geringe politische Handlungsbereitschaft.

¹ Vgl. hierzu auch

Abschnitt 2.3.3.

Bei Vollzeitschülern (insbesondere obere Mittelschicht) ein hohes Maß an Ich-Stärke, entwickelte Sensibilität zur erfahrungsfernen Wahrnehmung gesellschaftlicher Widersprüche, ausgeprägte Fähigkeit zur Organisation und Verallgemeinerung von Erfahrungen. Vollzeitschüler neigen jedoch - das ist in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen - sofern sie aus mittleren und höheren Sozialschichten kommen "als privilegierte Herrschaftsunterworfenen ... zur Inkonsequenz, wenn die Theorie praktisch wird, wenn der Zusammenhang der auf die Schule bezogenen Forderungen und gesamtgesellschaftlichen Strukturveränderungen nicht nur theoretisch erkannt werden, sondern auch in der Praxis zu Konsequenzen führen soll" (Liebel 1970, S. 132)¹.

Diese Unterschiede könnten eine schichtenspezifische Differenzierung und Fraktionierung der Gruppenstruktur in Schülerkollektiven zur Folge haben und damit einerseits zur Verstärkung von Insuffizienzgefühlen bei den zumeist aus der Unterschicht und unteren Mittelschicht kommenden Berufsschülern beitragen, andererseits aber expressive, kontrollierte politische Arbeit verhindernde Aggressivität freisetzen. Bei den Vollzeitschülern könnten derartige Verhaltensweisen, vorhandene Vorurteile sowie die Entwicklung theoretisch orientierter, elitärer Bewußtseinsstrukturen fördern.

3. Unterschiedliche Interessenorientierung von Vollzeit- und Berufsschülern

Ein weiteres, aus der heterogenen Zusammensetzung von Schülerkollektiven resultierendes Problem könnte sich aus der unterschiedlichen Interessenorientierung von Vollzeit- und Berufsschülern ergeben. Für diese unterschiedliche Interessenorientierung sind drei Faktoren maßgebend:

¹ Zu dieser von Liebel angeführten Widersprüchlichkeit des Verhaltens vgl. die Überlegungen in Abschnitt 2.1.2 d).

1. Der unterschiedliche Qualifizierungsprozeß, der bei Vollzeitschülern im Gegensatz zu den Teilzeitberufsschülern von der unmittelbaren Produktion völlig abgehoben ist. Während Vollzeitschüler noch am typischen, von relativ wenig Sanktionen bedrohten Rollenverhalten von Schülern festhalten, sind Teilzeitberufsschüler schon stark in den Arbeitsprozeß integriert und in ihrem Selbstverständnis eher Lohnabhängige. Das ist auch weitgehend dann der Fall, wenn sie sich im Rahmen des intermittierenden Vollzeitunterrichts partiell stärker als bei dem nur einen Tag in der Woche umfassenden Unterricht mit ihrer Schülerrolle identifizieren können. Denn sie stehen im Gegensatz zu Vollzeitschülern - zumindest im Rahmen des "dualen Systems" - in einem privatrechtlich geregelten Ausbildungsverhältnis zu ihren Ausbildungsbetrieben. Daher dürften bei ihnen konkrete Aktionen wesentlich eher negative Sanktionen von Seiten der Ausbildungsbetriebe zur Folge haben.
2. Die unterschiedliche Klassenherkunft von Vollzeitschülern und Berufsschülern, denn die Eltern der Vollzeitschüler werden von Berufsschülern als Repräsentanten einer Herrschaftsschicht angesehen, deren Status für sie selbst als unerreichbar erscheint. Diese Unterschiede können zur Polarisierung führen und die Möglichkeiten gemeinsamer politischer Lernprozesse und Aktionen auf Grund gemeinsamer Erfahrungen und Interessen verdecken.
3. Unterschiedliche Klassenzukunft, denn die späteren Berufsrollen von Vollzeitschülern und Berufsschülern unterscheiden sich hinsichtlich der Verfügungsmacht über Menschen und Produktionsmittel, des zu erzielenden Einkommens, des Ranges auf der Prestigeskala sowie der Rigidität der Rollenvorschriften. Auf Grund ihrer späteren Funktion im Produktions- und Reproduktionsprozeß werden die Vollzeitschüler von Berufsschülern als die späteren Repräsentanten der Herrschaftsschicht wahrgenommen, deren Anweisungen diese

sich widerstandslos zu fügen haben¹.

Um Polarisierungen verschiedener Schülergruppen zu vermeiden, erweist es sich als notwendig, nach Bezugspunkten zu suchen, die die gemeinsame Interessenbasis unterschiedlicher Schülergruppen deutlich zutage treten lassen. Diese Bezugspunkte lassen sich tendenziell in der Analyse der oben genannten Widersprüchlichkeiten im Ausbildungsprozeß finden.

4. Berufsfeldspezifische Unterschiede in der Interessenorientierung

Auch die berufsfeldspezifischen Unterschiede zwischen den Interessen verschiedener Gruppen von Berufsschülern sind zu berücksichtigen. Zwar haben Berufsschüler in kaufmännisch-verwaltenden Berufsfeldern die gleichen ökonomischen Interessen wie die Berufsschüler technisch-gewerblicher Berufsfelder. Der Blick auf diese sich aus der objektiven Klassenlage ergebende Interessenidentität ist den Schülern jedoch aufgrund vorgängiger Sozialisations- und Identifikationsprozesse verstellt. So haben vermutlich - wie erwähnt - Schüler kaufmännischer Berufszweige auf Grund spezifischer Sozialisationsbedingungen und wegen der relativen Privilegierung und Hierarchisierung kaufmännischer Berufe eine höhere Aufstiegs-motivation entwickelt. Zudem sind die Auszubildenden im kaufmännischen Bereich stärker der Individualisierung ausgesetzt als Lehrlinge in der Produktion. Diese Faktoren sowie das subjektive Gefühl größerer Kompetenz und Verantwortung, d.h., die "white-collar-Mentalität" führen bei den Qualifizierungsprozesse in administrativen Berufsfeldern durchlaufenden Schülern zu einer höheren Identifikation mit ihrer Arbeitsrolle und verleihen ihnen ein Gefühl subjektiver Überlegenheit gegenüber den

¹ Damit würde sich eine ähnliche Konstellation reproduzieren, wie sie zwischen Arbeitern und Studenten während der Studentenbewegung bestanden hat und die zum Scheitern einer Verständigung zwischen beiden Gruppen maßgeblich beigetragen hat.

Lehrlingen in technisch-gewerblichen Berufsfeldern¹.

Bewußtseinsunterschiede könnten auch zwischen Berufsschülern aus Groß- und Kleinbetrieben bestehen. Große Konzerne können aufgrund ihrer finanziellen Stärke umfangreiche Werbekampagnen initiieren, um viele Bewerbungen um Lehrlingsstellen verzeichnen zu können. Ihnen gehen daher aufgrund des von ihnen ausgehenden Prestiges, der Identifikationsangebote und der - vergleichsweise besseren - Ausbildungsbedingungen häufig mehr Bewerbungen zu als Lehrstellen vorhanden sind. Sie können daher "ihre" Lehrlinge mit Hilfe sorgfältig konstruierter Selektionsmechanismen auswählen und übernehmen zumeist Hauptschüler mit guten Abschlußzeugnissen, Realschüler oder Gymnasiasten. Die Gewißheit, zu einer kleinen Gruppe "Privilegierter" zu gehören, erhöht das Überlegenheitsgefühl gegenüber Lehrlingen aus kleineren Betrieben. Die Tatsache, daß diese zudem schlechter bezahlt werden als Lehrlinge aus großen Betrieben und keine Sondervergünstigungen erhalten, stellt einen potentiellen Spannungsherd dar, da bei den Minderprivilegierten Neidgefühle und aggressive Impulse freigesetzt werden, welche sich - genau im Sinne derjenigen, die Privilegien verteilen - gegen die relativ Privilegierteren richten.

Auch die Bewußtseinsunterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lehrlingen bedürfen der ständigen Thematisierung. Da weibliche Lohnabhängige zumeist weniger Lohn bekommen, d.h., der Wert ihrer Ware Arbeitskraft geringer ist, werden sie möglicherweise von ihren männlichen Kollegen, insbesondere in Situationen erhöhter Arbeitslosigkeit, als relative Bedrohung des eigenen Arbeitsplatzes wahrgenommen. Die sich daraus entwickelnden Gefühle der Angst bei männlichen Lehrlingen korrespondieren mit den Gefühlen des Neids bei weiblichen Lehrlingen. Zudem werden diese selbst von ihren männlichen Kollegen meist nicht als vollwertig betrachtet, da sie

¹ Vgl. hierzu im einzelnen S. 165 ff

ihren Qualifikationsprozeß häufig nur als Durchgangsstadium bis zur Ehe betrachten (Jaide 1969, S. 45 ff).

c) Zur sozialpsychischen und politischen Funktion von Schülerkollektiven

Schülerkollektive dürfen weder in eine sektiererische Isolierung führen und damit den praktischen Bezug zur Realität verlieren, noch dürfen sie zu einem subkulturellen Fluchtpunkt werden, der zwar für begrenzte Zeit emotionale Stabilität zu versprechen scheint, die Ich-Stärke der durch ihn zusammengehaltenen Individuen jedoch kaum, regressive Tendenzen dagegen stark fördern würde und politisch zur Irrelevanz verurteilt wäre.

Eine wesentliche sozialpsychische Funktion ergibt sich aus dem Widerspruch zwischen der rigiden Ablösung vom Elternhaus einerseits und der fehlenden Integration in ein neues soziales und berufliches Bezugssystem andererseits sowie aus dem Widerspruch zwischen dem aus der primären Sozialisation übernommenen, in sich konsistenten Einstellungs- und Verhaltensrepertoire und der Erschütterung dieser inneren Orientierungsmuster aufgrund politischer Lernprozesse. Diese Widersprüche haben bei den Individuen nicht allein eine kognitive Dissonanz zur Folge, sondern können zu einer Identitätskrise und so zu sozialer Orientierungslosigkeit führen. "Um selbst nicht auseinanderzufallen, überidentifizieren sie sich mit den Helden von Cliquen und Massen bis zu einem scheinbar völligen Verlust der Individualität" (Erikson 1970, S. 135).

Diese Widersprüche lassen sich jedoch auch durch Schülerkollektive nicht leicht lösen. So verringert zwar "der Anschluß an eine Gruppe Gleichaltriger die Gefühle der Desorientierung, der Unsicherheit und Angst, die mit der Aufgabe des kindlichen Bezugssystems verbunden sind" (Wellendorf 1970, S. 90). Es ist jedoch zu berücksichtigen, daß gerade durch den Anschluß an eine Gruppe die

Entwicklung der eigenen Identität und damit die individuelle Emanzipation verhindert werden kann. Die Entwicklung von Ich-Stärke wird dann verhindert, wenn die Identifikation mit der neuen Bezugsgruppe distanzlos erfolgt und es in solchen Fällen nicht zu einem Abbau von Autoritätsfixierung, sondern zu einem Austausch der Autoritäten kommt. Dann bildet sich eine emotional-mechanische Solidarität, welche Ich-Stärke verhindert und neue Formen von Verdinglichung und Entfremdung produziert. Gerade die Ich-Stärke muß jedoch in einer politischen Bezugsgruppe entwickelt werden, um Erscheinungen der Anomie zu vermeiden. Denn wie Erikson feststellt "ist (es) die Funktion des Ichs, die psychosexuellen und psychosozialen Aspekte auf einer gegebenen Entwicklungsstufe zu integrieren und zur gleichen Zeit die Beziehungen neu hinzugekommener Identitätselemente mit den schon vorhandenen zu integrieren - d.h., die unvermeidlichen Diskontinuitäten zwischen verschiedenen Stufen der PersönlichkeitSENTWICKLUNG zu überbrücken. Denn frühere Kristallisationen der Identität können einem erneuten Konflikt unterworfen sein, wenn Veränderungen in der Qualität und Quantität des Triebes, Erweiterungen des geistigen Apparates und neue, häufig in Konflikt stehende, soziale Forderungen alle früheren Anpassungen als unzulänglich erscheinen lassen ..." (Erikson 1970, S. 167).

Falls sich Individuen einer Gruppe aus emotionalen Gründen anschließen und die Gruppe als Autorität anerkennen, kann diese Autorität, wie Fromm betont, neben der triebunterdrückenden, Ich-einschränkenden Wirkung jedoch auch die positive Funktion haben "die ihr Unterworfenen zu einem bestimmten Verhalten anzuspornen, ihnen ein Vorbild und ein Ideal zu sein" (Fromm 1936, S. 108). Diese Aufgabe wäre einer Bezugsgruppe, einem Schülerkollektiv in der Tat zuzuweisen: die Ich-Stärke gerade der Gruppenmitglieder zu fördern, die sich ihr weniger aus politischen als aus emotionalen Gründen angeschlossen haben.

Dazu ist es notwendig, daß die Entscheidungsprozesse der Gruppe demokratisch ablaufen und daß Kommunikations- und Interaktionsstil innerhalb der Gruppe politische Lernmöglichkeiten zulassen und fördern¹.

In diesem Zusammenhang gewönne gruppendynamische Reflexion als Moment politischer Praxis einen zentralen Stellenwert². Dadurch, daß die gruppendynamische Reflexion in der politischen Bezugsgruppe die Ich-Stärke einzelner Individuen fördern würde, trüge sie dazu bei, daß auch nach Verlassen der Gruppe ihre emotionale und politische Stabilität und Identität nicht gefährdet würden.

Die Gefahr, daß die Gruppenmitglieder nach Verlassen der Schulzeit ihr neues Identitätsgefühl verlieren, ist gerade bei Lehrlingen besonders groß, da diese nach der Rückkehr in ihren Ausbildungsbetrieb häufig der Vereinzelung ausgeliefert und einem starken Anpassungsdruck unterliegen. Dieser Anpassungsdruck, der von seiten des Betriebes und der Eltern auf das Individuum ausgeübt wird, kann im Falle der Vereinzelung bei gering entwickelter Ich-Stärke regressive Entwicklungsprozesse auslösen, bei hoch entwickelter Ich-Stärke jedoch "kann das Durchhalten emanzipierter Identität zu vermehrten Repressionen gegen das Individuum oder dazu führen, daß es in die Marginalität abgedrängt wird" (Wellendorf 1970, S. 91). Da das Individuum jedoch in der Marginalität von politisch relevanten Interaktionsmöglichkeiten ausgeschlossen ist, kann die "Entwicklung von Praktiken der Rollendistanzierung" (Wellendorf 1970, S. 91) sich als unumgänglich erweisen, um die soziale Existenz

¹ Die Notwendigkeit demokratische Organisationsstrukturen zu schaffen, zeigt sich an einem Beispiel des USSb-Buxtehude: "Verinnerlichte, autoritäre Strukturen haben sich in den Schülerbünden selbst reproduziert. Eine Teilung ist erfolgt in Führeroligarchien und Fußvolk ... Das Verhältnis der Gruppenmitglieder zueinander ist gekennzeichnet von bürgerlichem Erfolgsstreben (der rhetorisch Beste ... wird zur anerkannten Autorität)" (USSb Buxtehude, Zur Organisation der Schülerbewegung, zitiert nach Liebel/Wellendorf 1970, S. 177).

² Vgl. Abschnitt 3.2.6.

zu erhalten, d.h., der Berufsschüler muß, wenn in Situationen der Vereinzelung im Betrieb keine Solidarisierungsmöglichkeiten bestehen, u.U. "trotz eines progressiven Selbstverständnisses in der konkreten Situation völlig konservativ handeln" (Wellendorf 1970, S. 91). Langfristig kann freilich diese Distanzierung vom Verhalten in der Berufsrolle ohne die Absicherung in einer Bezugsgruppe kaum durchgehalten werden.

Die politische Funktion von schichtenspezifisch heterogen zusammengesetzten Schülerkollektiven würde in der Möglichkeit bestehen, Schichtenunterschiede zu erfahren, ihre gesellschaftliche Ursache und Funktion zu erkennen, ihre politischen Implikate zu interpretieren und zu verhindern, daß die durch sie entstehenden Barrieren im politischen Kommunikations-, Interaktions- und Entscheidungsprozeß zu einem Abbruch von Kommunikation zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Sozialschichten überhaupt führen. Das erfordert jedoch die ständige Problematisierung derartiger schichtenspezifischer Differenzierungen, insbesondere ihrer gesellschaftlichen Ursachen sowie die Thematisierung der durch sie entstehenden Interessenunterschiede, d.h., die Heterogenität der Gruppenstruktur muß selbst als politisierendes Moment in den Gruppenprozeß eingebracht werden. Dadurch könnte erreicht werden, daß die Gruppenmitglieder ihre eigene mögliche rigide Aufstiegsorientierung problematisieren. Zudem würde dadurch verhindert, daß die Kommunikationsstruktur innerhalb der Gruppe auf einem diffusen durch "wechselseitiges Verständnis, Hilfsbereitschaft, Verträglichkeit, Kooperationsfähigkeit und Menschenliebe" (Liebel 1972, S. 236) gekennzeichnetem Wirgefühl beruht, denn was Liebel für Wohngruppen feststellt, gilt in gleichem Maße für Schülerkollektive: "Wirgefühl und partnerschaftliche Grundhaltung, die im wesentlichen auf die Erhaltung und die Entfaltung der eigenen Kleingruppe bezogen bleiben, machen es möglich, die Wohngruppen im Kontext antagonistischer Sozialverhältnisse in den Dienst von Herrschaftsinteressen zu stellen"

In schichten- und berufsspezifisch heterogenen, nach ihrem politisch-theoretischen Selbstverständnis jedoch hinreichend homogen zusammengesetzten Gruppen würden Schichtenunterschiede als peripher erscheinen. Es würde darüberhinaus verhindert, daß diese Kollektive wiederum zu Cliques denaturieren und sich Konkurrenzbeziehungen zwischen einzelnen Gruppen entwickeln könnten.

Nur wenn es gelingt, bei Berufsschülern und Vollzeitschülern ein hinreichend homogenes, theoretisch-analytisches Bewußtsein zu schärfen, läßt sich eine gemeinsame Interessenbasis herauskristallisieren und langfristig stabilisieren.

Zudem würde dadurch eine allein an der Oberfläche verbleibende Identifikation mit inhaltslosen Protestsymbolen vermieden. Diese schüfe zwar kurzfristig spontane Solidarität und wirkte handlungsmotivierend, böte aber langfristig allenfalls die Perspektive zur Realisierung individueller Emanzipationsvorstellungen. Die Gruppen wären dann bereits im Ansatz vom Zerfall in eine diffuse "anti"-bürgerliche Kultur gekennzeichnet, die keine politischen Lernprozesse einleiten und würden stets der Gefahr der Reintegration erliegen.

Die Notwendigkeit, Interessenidentität langfristig abzusichern und der Versuch, die Gefahr einer oberflächlichen Symbolidentifikation zu vermeiden, dürften andererseits nicht zu dem Fehler verleiten, theoretische Arbeit und rigide Organisationsdisziplin in Schülerkollektiven bereits für die Erarbeitung inhaltlich ausgewiesener politischer Handlungsstrategien schlechthin zu halten. Die mit asketischer Hingabe unter Verleugnung eigener Interessen vollzogene Unterordnung unter starre Organisationsprinzipien, häufig verbunden mit einem emphatisch vertretenen Abgrenzungs- und Führungsanspruch fördert zwar die Identifikation der Mitglieder mit "ihrer" Organisation, schafft aber gleichzeitig ein Elitebewußtsein und verursacht sektiererische Isolierung.

Die Diskussion von Organisationsfragen muß stets von dem Anspruch ausgehen, "die schwierige Vermittlung zwischen unmittelbaren Interessen und Bedürfnissen, die sich aus der Alltagspraxis der Menschen ergeben und den objektiven, durch die Klassensituation bedingten Interessen, zu erleichtern" (Negt 1972, S. 11). Nur dadurch ergibt sich der ständige Zwang, theoretische Analyse und politische Arbeit stets auf die eigene konkret-historische Situation und die eigenen Erfahrungen in der gesellschaftlichen Realität zu beziehen. Nur so läßt sich der Aufbau abstrakter, verdinglichter Gegenideologien und sektiererischer Gegenorganisationen verhindern. Zusammenfassend sind als Ziel und Funktion der Organisation von Schülerkollektiven zu nennen:

- Politisierung der Schüler durch kollektive Handlungsorientierung und Stabilisierung ihrer Ich-Stärke durch emotionale Absicherung in der Bezugsgruppe,
- Aufdecken von Widersprüchen in der Schule und im Betrieb, Auslösung von Konflikten durch eine Strategie der begrenzten Regelverletzung mit kalkuliertem Risiko,
- Bildung von Gegenmachtpositionen zur Unterstützung der von politischer Disziplinierung bedrohten Lehrer,
- Emotionale und politische Absicherung einzelner Schüler in Konfliktfällen,
- Kooperation mit gewerkschaftlichen Vertrauensleuten, Jugendvertretern, Betriebsräten zur Organisation schulischer und gewerkschaftlicher Bildungsveranstaltungen.

Bei der Verfolgung dieser Zielsetzung wären folgende Organisationsprinzipien zu berücksichtigen:

- Berücksichtigung der individuellen Biographien der einzelnen Gruppenmitglieder,

- Aufgreifen ihrer individuellen und subjektiven Interessen und ihre Vermittlung mit objektiven Interessen,
- Vermittlung von theoretischer Arbeit mit konkreten Widersprüchen in der je spezifischen aktuellen Situation und der unmittelbaren, lebendigen Erfahrung in der alltäglichen Lebens- und Lernpraxis,
- Verzicht auf in der derzeitigen historischen Situation inadäquate starre Organisationsschemata, welche nur zum Austausch von Führungseliten führen würden und neue Formen der Entfremdung produzieren würden.

Da die Schule Teil des Reproduktions- und nicht des Produktionsbereiches der Gesellschaft ist, ist die Aktionsperspektive von Schülerkollektiven begrenzt zu sehen.

Eine Aktionsperspektive von Schülerkollektiven muß von der Funktion der Schule ausgehen. Diese Funktion besteht in zweierlei: Die Schule ist erstens Qualifikateur der Ware Arbeitskraft; zweitens unterstützt sie im Rahmen ihrer Sozialisationsfunktion den Prozeß der Identifizierung mit dem herrschenden System. Zu verhindern, daß die Schule ihre Funktion als Qualifikateur der Ware Arbeitskraft erfüllt, wäre politisch sinnlos, da sich dieser Versuch nur punktuell auf einzelne Schulen konzentrieren könnte und das Kapital in verstärktem Maße die Ausbildungsfunktion selbst übernehmen würde. Der von der Schule bisher geförderte Prozeß der Identifikation mit dem herrschenden System kann jedoch unterlaufen werden. "Wenn es den Schülergruppen gelänge, die Schule an der Wahrnehmung dieser Funktion zu hindern, könnte auf die im schlechten Sinne utopischen Annahmen verzichtet werden, die Schule abzuschaffen und durch Gegeninstitutionen (Gegenschulen, kritische Schulen) zu ersetzen oder die Schule bereits innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse so radikal umstrukturieren zu müssen und zu können, daß sie den Vorstellungen von einer herrschaftsfreien und an einer kollektiven (und individuellen, H. K.) Emanzipation der

Individuen orientierten Schule völlig entspräche" (Liebel 1970, S. 137).

Die Verhinderung der Identifikation mit dem Klasseninteresse des Kapitals, d.h., die Förderung der Identifikation mit dem Klasseninteresse aller Lohnabhängigen ist nur innerhalb des derzeitigen Schulsystems und gegen dieses zu erreichen.

4. Bildungspolitische und curriculare Konsequenzen der didaktischen Alternativen

Im folgenden sollen die sich aus den vorgeschlagenen didaktischen Alternativen ergebenden bildungspolitischen institutionellen und curricularen, kurz- und langfristigen Konsequenzen für die berufliche Bildung skizziert werden.

1. Zunächst ist davon auszugehen, daß k u r z f r i s t i g unter den Bedingungen des derzeit noch bestehenden sogenannten "dualen Systems" der beruflichen Bildung der didaktische Spielraum sich als ausserordentlich begrenzt erweist, da durch die Realisierung didaktischer Alternativen Konflikte ausgelöst werden können, die je nach Reaktionsweise der Eltern, Schüler, Kollegen und der Staatsbürokratie unterschiedliche Verlaufsformen annehmen¹.
Bei der kurzfristigen Realisierung didaktischer Alternativen sind - vor allem auf sozialpsychologischer Ebene - folgende Gesichtspunkte von Bedeutung:

1. Sie müssen, wie bereits betont, den Bewußtseinsstand, die Rollenfixierungen und -erwartungen der Schüler berücksichtigen und dürfen diese nicht verunsichern. Wenn Schüler bisher einen autoritären Unterrichtsstil gewöhnt waren, wäre es falsch, sofort völlig andere Interaktionsformen realisieren zu wollen. Die Folgen könnten sein, wie z.T. bereits angedeutet:
 - eine durch die Entlastung von äußerem Druck ausgelöste Chaotisierung der Unterrichtssituation, indem die Schüler den Unterricht "durch Lärm, Skatspielen, Comicslesen boykottieren und die Liberalität des Lehrers ausnutzen" (Schmidt 1974, S. 20),

¹ Vgl. hierzu den Erfahrungsbericht von Weiler/Freitag (Weiler/Freitag 1971, S. 153 ff).

- eine Verunsicherung der Schüler, die ihre Apathie bzw. Aggressivität verstärkt,
- ein verstärktes Bemühen der Schüler, sich äußerlich an neue Interaktionsformen anzupassen: "Sie stellen vielleicht mehr Fragen, treten lebendiger auf, benehmen sich freier, aber alles nur, weil sie wissen, daß dieser Lehrer seine Schüler so am liebsten sieht" (Schmidt 1974, S. 20).

2. Sie müssen den Bewußtseinsstand des Kollegiums berücksichtigen. Eine übersteigerte innovative Aktivität wird häufig den geschlossenen Widerstand des Kollegiums herausfordern, den einzelnen in eine Isolierung drängen und den Unterrichtserfolg infrage stellen. Die Suche nach "Bündnispartnern", die Herstellung einer solidarischen Bezugsgruppe im Kollegium wird freilich weniger über direkte politische Auseinandersetzung, sondern über die Herstellung eines Arbeitszusammenhanges erreicht: "Ziel muß sein, über die Entwicklung von Arbeitskontakten die Möglichkeit zu intensiverem Erfahrungsaustausch zu erhalten, um darauf aufbauend vorhandene Schulkonflikte bewußt zu machen, und auf ihre gesellschaftlichen Ursachen zurückzuführen" (Schmidt 1974, S. 19). Dies ist vor allem deswegen notwendig, um die Zerfaserung der Unterrichtsinhalte und -methoden sowie der Interaktionsstile in der Klasse zu vermeiden und fachübergreifenden Unterricht bzw. Projekte zu ermöglichen. Eine verstärkte solidarische Kooperation von Lehrern würde im Gegensatz zur derzeitigen Situation Individualisierung und Konkurrenzdruck auffangen, den Austausch von Unterrichtsmaterialien ermöglichen und damit "Rationalisierungseffekte" auslösen.

3. Sie müssen den Bewußtseinsstand der Eltern einbeziehen, da anderenfalls die Eltern durch mögliche, sich in einer veränderten Fragehaltung, veränderten Einstellung, erhöhten Kritikfähigkeit dokumentierende Lernfortschritte der Kinder verunsichert werden, die Kinder bestrafen und die Arbeit des Lehrers zu diskreditieren versuchen. Für die Kooperation mit den Eltern weist Frohn folgende Perspektiven:
 - Einbeziehung der Eltern in den Unterricht durch Elternversammlungen, Elternbesuche und Einladungen der Eltern in den Unterricht,
 - Transparenz der Unterrichtsziele und Unterrichtsgegenstände,
 - Möglichkeit zur Modifikation der Unterrichtsentwürfe, um mögliche Kritik von Seiten der Eltern aufgreifen zu können,
 - Diskussion mit Eltern über Erziehungsziele und Erziehungsstile,
 - Sensibilisierung der Eltern für die sozio-ökonomische Bedingtheit von Erziehung und Unterricht (Frohn 1972, S. 39).
 - Zudem müssen Lehrer auch in der Elternarbeit solidarisch miteinander kooperieren.
2. In langfristiger Perspektive ist der Aufbau gewerkschaftlicher Gegenmachtpositionen notwendig, um die rechtlichen und institutionellen Bedingungen herstellen zu können, die die Realisierung emanzipatorischer didaktischer Alternativen erleichtern würden, denn "die Umwandlung der Schule von einer Belehrungsinstanz in ein Feld strategischen Lernens (ist) selbst gesellschaftsverändernde Praxis und Teil der antikapitalistischen Strukturreform..., sie ist daher nur schrittweise und nur gegen massive gesellschaftliche Widerstände durchzuführen" (Rolff 1974, S. 91).

Auf bildungspolitischer Ebene würden sich folgende Konsequenzen ergeben:

- Beseitigung des Monopols der Unternehmer und Unternehmerorganisationen in der betrieblichen Bildung, d.h., Aufhebung des sogenannten "dualen Systems" der beruflichen Bildung, soweit sich die Dualität auf die formaljuristische Aufteilung der Kompetenzen zwischen "Staat" und "Wirtschaft" bezieht, Unterstellung der beruflichen Bildung unter öffentliche Verantwortung¹.
- Ausweitung des dualen Systems , soweit sich die Dualität auf die Lernorte bezieht, d.h., institutionelle Absicherung einer Pluralität der Lernorte. Der Lernort Schule wäre zu ergänzen durch die "innerbetrieblichen Arbeitsplätze, einzel- und überbetriebliche Ausbildungsstätten der Wirtschaft und des Staates und neu zu entwickelnde Lernorte wie 'Studio', 'Umwelt', 'Stadtteil' und 'Öffentlichkeit' (Franzke 1974, S. 55)².
- Soll der Betrieb als Lernort neben seiner auf die Berufsrolle vorbereitenden Qualifizierungs- und Berufsfindungsfunktion auch eine Sensibilisierungsfunktion erfüllen, muß die Notwendigkeit zum Abschluß der ein Ausbildungsverhältnis allererst konstituierenden privatrechtlichen Ausbildungsverträge (vgl. Berufsbildungsgesetz von 1969, §§ 3 ff) zwischen Auszubildenden und Ausbildungsbetrieb beseitigt werden, damit die diesen Verträgen heute vor allem beizumessende Disziplinierungsfunktion entfällt.
- Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung, d.h., Aufhebung der Trennung von "allgemeinen" und "beruflichen" Bildungsgängen in der Sekundarstufe II. Die Trennung von Theorie und

¹ Vgl. hierzu im einzelnen Crusius 1974.

² Vgl. hierzu auch Abschnitt 3.2.4.

Praxis, Ausbildung und Produktion, Kopf- und Handarbeit im Produktionssektor darf nicht bereits in der Sekundarstufe II antizipiert werden. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer "wissenschaftlich fundierte(n) allgemeine(n), d.h., berufsfeld- oder tätigkeitsfeldübergreifende(n) und a l l e n Jugendlichen vermittelte(n) berufliche(n) Erstausbildung" (Franzke 1974, S. 56) im Rahmen der Sekundarstufe II, um die derzeitige Trennung von Vollzeitschülern und (Teilzeit)-Berufsschülern aufheben zu können¹.

- Zusammenfassung der verschiedenen Fächer und Disziplinen zu auf zweckrationales, politisches und kommunikatives Handeln vorbereitenden fachübergreifenden Lernbereichen, um den durch die Zerfaserung komplexer Deutungsmuster in atomisierte Informationen eingetretenen Verlust des Totalitätsaspektes im individuellen Lebenszusammenhang wiederherzustellen.

3. Die hier vorgeschlagenen didaktischen Alternativen haben entscheidende Konsequenzen für die an der Entwicklung von Curricula beteiligten Personen und Institutionen. Diese Frage blieb im Gegensatz zur inhaltlichen und methodischen Problematik der Curriculumforschung und -planung deswegen lange Zeit ohne Beachtung, weil Lehrpläne weitgehend von mehr oder weniger anonym arbeitenden Lehrplankommissionen erstellt wurden, die kaum über ihre je spezifische fachbezogene Ebene hinausblickten und überfordert gewesen wären, hätte man - wie Zimmer mit Recht bemerkt - "von ihnen die Legitimierung ihrer Entscheidung unter Berücksichtigung kognitiver und motivationaler Variablen hinsichtlich der gesellschaftlichen Anforderungen und im Rahmen einer Gewichtung des gesamten Fächerkanons verlangt" (Zimmer 1971, S. 181).

¹ Diese Forderung gewinnt vor allem auf dem Hintergrund von sich ständig verschärfenden Zulassungsbeschränkungen an Universitäten an Relevanz.

Die Realisierung emanzipatorischer didaktischer Alternativen setzt jedoch die umfassende Partizipation der Betroffenen, d.h., der Lehrer, Eltern und Schüler an der Curriculumerstellung voraus, d.h., Curriculumforschung selbst muß als demokratisch legitimierter politischer Lern- und Handlungsprozeß interpretiert werden.

Handlungsstrategien können nicht von wissenschaftlichen Teams erarbeitet und Lehrern vorgegeben werden, da diese dann allein zu Rezeptanwendern degradiert würden. Will man in der Curriculumkonstruktion die Trennung von Theorie und Praxis, von Subjekt und Objekt, von Entwicklung und Ausführung vermeiden, so ist zunächst die Rollentrennung von Rezeptemachern und -anwendern aufzuheben. Denn demokratisch legitimierte Curriculumplanung muß von der Grundvoraussetzung ausgehen, daß die Realisierung von Curriculumplanung primär auf der Identifikation, Motivation und Kompetenz von Lehrern, Eltern und Schülern basiert.

Eine derartige Curriculumplanung ist jedoch nicht als ein eingrenzbares, abgeschlossenes Arbeitsvorhaben, sondern als ständiger, offener Suchprozeß zu interpretieren, "in dem konkret-utopische Phantasie, praktische Erfahrung und Erprobung sowie wissenschaftliche Kritik und Beratung mit dem Ziel verbunden werden, offene Curricula in der Form von vielfältig kombinierbaren Bausteinen als alternative Angebote zu entwickeln" (Gerbaulet u.a. 1972, S. 2). Curriculumplanung würde sich damit nicht als Administration, sondern als Interaktion darstellen, Planung würde nicht von oben nach unten, sondern von unten nach oben vollzogen¹.

An dem hohen Stellenwert, den man derzeit wissenschaftlichem Sachverstand in staatlichen innovatorischen Konzepten beimißt, wird jedoch die Gefahr deutlich, daß Curriculumplanung und -entwicklung weniger

¹ Vgl. dazu im einzelnen Gerbaulet u.a. 1972, S. 4 f.

als politisches, sondern vielmehr als technisches, mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden zu lösendes Problem interpretiert wird. Diese Gefahr wird auch nicht bereits dadurch vermindert, daß "die Berufung des wissenschaftlichen Sachverstandes, die Beratung selber und ihre Ergebnisse ... Gegenstand des politischen Prozesses" und "öffentlich von politischen Instanzen verantwortet" wird (Strukturplan 1970, S. 284).

Öffentlichkeit von curricularen Entscheidungsprozessen ist zwar eine notwendige Bedingung für die "Politisierung" und "Demokratisierung" der Curriculumrevision. Sie ist jedoch noch keineswegs als zureichend zu bezeichnen, wie der Versuch beweist, in Hessen eine Strategie "demokratisierter" Curriculumrevision unter Beteiligung der Öffentlichkeit zu realisieren. Ein allein auf der "Öffentlichkeit" von Entscheidungsprozessen basierendes Demokratisierungskonzept erwies sich im Nachhinein als Instrument ideologischer Verschleierung; insbesondere dann, wenn - wie in Hessen - "Entscheidungsbefugnisse nie demokratisiert worden sind und während keiner Phase eine Kompetenzverlagerung aus der Hierarchie der Kultusbürokratie auf die Ebene der beteiligten Wissenschaftler und betroffenen Lehrer, Schüler und Eltern stattgefunden hat" (Becker u.a. 1972, S. 28).

Die nur kooperative Beteiligung von Lehrern, Eltern und Schülern an der Curriculumplanung stellt daher nur eine verkappte Form expertokratischer Herrschaft dar. Eine basisorientierte Curriculumstrategie ließe sich nur dann realisieren, wenn alle an der Curriculumkonstruktion Beteiligten nicht nur an den Planungs-, sondern auch und vor allem an den Entscheidungsprozessen partizipieren.

In diesem Zusammenhang würde die Einrichtung "regionaler pädagogischer Zentren" (Gerbaulet u.a., S. 1) auf personeller und institutioneller Ebene wesentliche

curriculare Voraussetzungen für die Institutionalisierung politischer Sozialisation in der beruflichen Bildung schaffen können. Diesen regionalen pädagogischen Zentren fiel die Aufgabe zu, Curriculumrevision, Prüfungsmodalitäten, Beratung und Lehrerfortbildung zu institutionalisieren und zu koordinieren. Dann würde Curriculumentwicklung so betrieben werden können, daß die die Lernorganisation bestimmenden Dimensionen wie Entwicklung der Qualifikationsstruktur im Beschäftigungssystem, Lernziele, Inhalte, Methoden, Medien, Lernorte, soziale Organisation, Interaktionsstruktur zwischen Lehrern und Schülern sowie Evaluationsformen auf einer konkreten Ebene in die Curriculumentwicklung einfließen und zur Ausformulierung praktikabler Handlungsstrategien beitragen könnten. Methodisch hätte das zur Folge, daß in der Curriculumplanung auf die Konstruktion logisch stringenter Deduktionsketten verzichtet wird: "An die Stelle eines logisch-stringenten Verhaltens tritt ein Suchverhalten, das mit einer Strategie experimenteller Schritte zum Ziel gelangen will. Dem entspricht eine spezifische Einstellung zur Modellkonstruktion: offene Modelle werden im Horizont praktischer Entscheidungs- und Problemlösungssituationen konzipiert (simuliert); ihr fragmentarischer Charakter wird bewußt in Kauf genommen" (Neumann 1973, S. 6).

Die fragmentarischen Entwürfe der Planungskommissionen würden die bereits bestehenden Lehrpläne revidieren oder ersetzen, es käme zu einer ständigen Wechselwirkung zwischen experimenteller Forschung, Lernen und Handeln.

Das setzt jedoch voraus, daß die an der Curriculumkonstruktion Beteiligten sich selbst als politisches Potential begreifen, sich im Entscheidungsprozeß als Subjekte ihrer Tätigkeit erfahren, im Entscheidungsprozeß Lernprozesse durchlaufen und entsprechend

handeln können¹.

Das Entwerfen politisch relevanter Curriculumstrategien ist demnach ein Prozeß organisierter, praxisorientierter Kommunikation und Interaktion, welcher auch Fraktionsbildungen miteinbeziehen muß, da der einzelne seinen politischen Interessen nur im Rahmen einer solidarischen Bezugsgruppe Geltung zu verleihen vermag: "erst in einem solchen Prozeß können Lehrer zur Basis werden, die sie an sich als Berufsgruppe im politischen Sinne noch nicht sind" (Hartwig 1972, S. 45). Das gilt desgleichen für die an Curriculumprojekten beteiligten Schüler, Eltern, Gewerkschafter und Curriculumforscher².

4. Methodologisch würde sich Curriculumforschung zudem am Ansatz der Aktionsforschung orientieren können, einem Ansatz, der zum Ziel hat, "sowohl von den praktischen Interessen von Menschen in einer unmittelbar problematischen Situation wie auch zu den Zielen der Sozialwissenschaft durch gemeinsame Arbeit innerhalb eines wechselseitig akzeptierbaren ethischen (und das hieße in diesem Zusammenhang vor allem (bildungs-)politischen H. K.) Bezugssystems beizutragen" (Rapoport 1972, S. 44). Aktionsforschung zeichnet sich also

¹ Wenn jedoch, wie in der Planungskommission für die Kollegstufe Nordrhein-Westfalen, von 26 Mitgliedern lediglich zwei Schüler- und ein Elternvertreter beteiligt sind, dann werden die Möglichkeiten zu einer politischen Interpretation der eigenen Rolle bei Eltern und Schülern bereits im Ansatz unterbunden.

² Entscheidende Voraussetzung für die Initiierung derartiger Prozesse wäre, daß bereits in der Lehrerausbildung die Integration von Theorie und Praxis durch die Konstruktion von Unterrichtsmodellen realisiert wird, d.h., daß Curriculumkonstruktion in die Berufsfeldbeschreibung des Lehrerberufs einbezogen wird.

dadurch aus, "daß der Forscher unmittelbar am Aktionsprozeß beteiligt" ist (Rapoport 1972, S. 44), daß also die die positivistischen Forschungsstrategien kennzeichnende strikte Rollentrennung zwischen forschendem Subjekt und dem erforschten Objekt durchbrochen ist; der Forscher nimmt dabei die Rolle eines "change agent"¹ ein.

Eine weitere Konsequenz bestünde darin, sich von dem Konstrukt eines abstrakt-isolierten, auf spätere "Lebenssituationen" vorzubereitenden Individuums zu lösen, und die gesellschaftlichen Antagonismen zum Ausgangspunkt der Reflexions- und Handlungsstrategien zu machen. D.h., daß auch die Curriculumforschung davon auszugehen hat, daß "der konkrete geschichtliche Mensch, auf den sich die gegenwärtige Psychologie allein bezieht, notwendigerweise der Mensch in einer bestimmten, den anderen Klassen antagonistischen Klassenlage" (Holzkamp 1972, S. 117) ist.

Als methodische Konsequenz würde sich daraus ergeben, das berufliche Rollenhandeln nicht unter dem Aspekt des status quo als zweckrationalen Regelsystemen völlig subsumierbar zu betrachten, sondern die Berufsrolle als politisch relevantes, durch Handeln veränderbares Interaktionsfeld zu interpretieren. Die Herstellung eines kurzschlüssigen Deduktionszusammenhangs zwischen berufsrollenspezifischen Funktionsprofilen, Qualifikationsmerkmalen und Curriculumelementen und die die Erkenntnis der Realität verschleiernde Trennung von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung würden sich dann verbieten, wenn die Funktionsprofile und Qualifikationsanforderungen einer Berufsrolle selbst als durch autonomes Handeln der Rollenträger veränderbare Größen interpretiert werden.

¹ Bennis zit. in Rapoport 1972, S. 61.

Deshalb müßten die subjektiven, d.h., die kognitiven und affektiven Barrieren kommunikativen und politischen Handelns in einer Berufsrolle und die objektiven, d.h., die diesem Handeln gesetzten institutionellen Grenzen sowie die Möglichkeiten zu einer Veränderung dieser institutionellen Grenzen und zu einer Erweiterung des kommunikativen und politischen Handlungsrepertoires innerhalb der Berufsrolle selbst Gegenstand curricularer Analysen werden.

Der Versuch zur Integration zweckrationaler, kommunikativer und politischer Handlungsmuster innerhalb der Berufsrolle führt zu der These, daß das, was Habermas auf gattungsgeschichtlicher Ebene menschlichen Erkenntnisprozessen zugrunde legt, auf der individuellen Ebene eine Folie für menschliche Handlungsprozesse abgeben könnte. So legen nach Habermas die "spezifischen Gesichtspunkte, unter denen wir die Wirklichkeit transzendental notwendig auffassen, ... drei Kategorien möglichen Wissens fest: Informationen, die unsere technische Verfügungsgewalt erweitern; Interpretation, die eine Orientierung des Handelns unter gemeinsamen Traditionen ermöglichen; und Analysen, die das Bewußtsein aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten lösen. Jene Gesichtspunkte entspringen dem Interessenzusammenhang einer Gattung, die von Haus aus an bestimmte Medien der Vergesellschaftung gebunden ist: an Arbeit, Sprache und Herrschaft. Die Menschengattung sichert ihre Existenz in Systemen gesellschaftlicher Arbeit und gewaltsamer Selbstbehauptung; durch ein traditionsvermitteltes Zusammenleben in ungangssprachlicher Kommunikation; und schließlich mit Hilfe von Ich-Identitäten, die das Bewußtsein der einzelnen im Verhältnis zu den Normen der Gruppe auf jeder Stufe der Individuierung von neuem befestigen" (Habermas 1968, S. 162). Geht man davon aus, daß - wie gattungsgeschichtlich der "Interessenzusammenhang" (Habermas 1968, S. 162) - auch für den einzelnen in der kapitalistischen Gesellschaft der Handlungszusammenhang an

"bestimmte Medien der Vergesellschaftung" (Habermas 1968, S. 162) gebunden ist, dann ergeben sich auch hier als zentrale Strukturmomente individueller Lebenspraxis: "Arbeit" als Medium der auf allgemeinem Warentausch beruhenden individuellen Reproduktions-sicherung; "Sprache" und Kommunikation als Medium der lustbezogenen Interaktion im eingespielten alltäglichen Lebenszusammenhang; und "Herrschaft" als Medium des durch das Paradigma von Lohnarbeit und Kapital historisch determinierten politischen Handlungszusammenhanges.

Unter zweckrationalem Handeln sollen in diesem Zusammenhang die sich bisher im Medium von Arbeitsrollen realisierenden Handlungsmuster verstanden werden, während der Begriff des kommunikativen Handelns auf lustbetonte, interindividuelle, symbolisch vermittelte Interaktion abstellt und politisches - bzw. "strategisches" Handeln im Sinne H. G. Rolffs -, den Begriff einer besseren Gesellschaft voraussetzend, individuell und kollektiv die Aufhebung historisch überholter Herrschaft intendiert. Politisches Handeln bezeichnet die "Arbeit an der Veränderung der repräsentativen Bedingungen freier Entfaltung aller menschlichen Fähigkeiten, das heißt, antikapitalistisches Handeln" (Rolff 1974, S. 84).

Ausgehend von dieser Typologie individueller und kollektiver Handlungsmuster sollen die Intentionen manifest politischer Sozialisation in der kaufmännischen Berufserziehung im folgenden ausdifferenziert werden. Es handelt sich dabei freilich noch nicht um eine Taxonomie von operationalisierbaren Lernzielen, die bereits genau auf der kognitiven, emotional affektiven und Verhaltensebene anzusiedeln wären. Zudem wäre die Frage zu stellen, ob genau operationalisierte Lernziele dem Anspruch manifest politischer Sozialisation nicht zuwiderlaufen würden, da selbstkontrollierte, selbstorganisierte und lustbetonte Lernprozesse sich nicht in ein nach strengen Maßstäben quantifi-

zierbares input-output-Schema zwingen lassen und der Prozeß der Operationalisierung den Tauschwertaspekt der Lernarbeit in den Vordergrund rückt. Der Erfolg bzw. Mißerfolg des Lernens dokumentiert sich nicht in Kontrollsituationen, sondern kann sich nur in der und durch die Praxis erweisen. Eine andere Frage ist, ob der Verzicht auf Leistungskontrollen unter den derzeitigen Bedingungen politisch durchsetzbar ist.

Zumindest in den schwerpunktmäßig auf zweckrationales Handeln in Berufsrollen vorbereitenden Lernfeldern, die direkt der Qualifizierung der Ware Arbeitskraft dienen, würde sich derzeit der Verzicht auf Fremdkontrolle und Bewertung abstrakter Lernarbeit kaum durchsetzen lassen. In den auf kommunikatives und politisches Handeln vorbereiteten Lernbereichen würden fremdbestimmte Leistungskontrollen jedoch in direkten Widerspruch zu den Lernzielen geraten, da die Erfolgs- bzw. Mißerfolgserlebnisse jeweils stets "mitgelernt" werden und damit den weiteren Lernprozeß negativ beeinflussen würden.

a) Zweckrationales Handeln

An die Stelle psychomotorischer Fertigkeiten technisch-instrumenteller Art müßten hier Lernziele treten, die sich "auf die Beherrschung von Verfahren beziehen, die in einem Fach zur Lösung von fachlichen Aufgaben entwickelt und lehrbar gemacht werden. Sie werden dann zu Prozeßzielen (beobachten, beschreiben, unterscheiden, benennen, messen, experimentieren, aber auch nacherzählen, zusammenfassen, interpretieren, interpolieren" (Strukturplan 1970, S. 83). Zu nennen wären sodann die Fähigkeit zur Generalisierung konkreter Erfahrungen, zur Bestimmung, Strukturierung von konkreten arbeitsprozeßbezogenen Problemen, zur Entwicklung alternativer Lösungsstrategien, zur Übertragung bestimmter Lösungsstrategien auf neue Situationen; Fähigkeiten zum Erkennen von Analogien

und Widersprüchen; Fähigkeit zur Aufnahme, Verarbeitung und Reorganisation von Informationen sowie zur Anwendung theoretischer Kenntnisse in der Praxis.

b) Politisches Handeln

Fähigkeit, reale gesellschaftliche Widersprüche in Arbeitsrollen und anderen Lebensbereichen sinnlich wahrzunehmen, zwischen Wesens- und Erscheinungsform gesellschaftlicher Strukturen zu unterscheiden, Einzelphänomene auf einer interindividuellen Ebene zu verallgemeinern und in ihrem gesellschaftlichen Kontext zu interpretieren; Fähigkeit eine Übereinstimmung zwischen theoretischen Kenntnissen und praktischem Handeln herzustellen, Konflikte in Berufsrollen angstfrei auszutragen; Fähigkeit, die subjektiven und objektiven Interessen, Bedürfnisse und Erfahrungen wahrzunehmen, zu artikulieren, zu interpretieren und zu verallgemeinern; Fähigkeit zur flexiblen, bewußten, ich-starken, angstfreien Solidarität auch mit dem sozial Schwächeren, zur Entwicklung von Argumentationsketten und Handlungsstrategien, zur spontanen kollektiven Selbstorganisation und Selbstbestimmung, Freiheit von Konkurrenzstreben und -ängsten sowie von Streben nach Privilegierung und Monopolisierung von Kenntnissen, Befähigung zum reflexiven bewußten Umgang mit Medien, d.h., zur Aufhebung der Trennung von Konsum- und Produzentenrolle, zur Einsicht in den manipulativen Charakter und den Herrschaftszusammenhang von Sprache, Presse, Fernsehen.

c) Kommunikatives Handeln

Förderung von Ich-Identität unterstützenden Rollenqualifikationen wie Rollendistanz, Konflikttoleranz, Ambivalenztoleranz, Frustrationstoleranz und emotionaler Belastbarkeit. Befähigung zur Wahrnehmung und Durchbrechung der sozialisationsgeschichtlich bedingten Rollenfixierungen, Einsicht in den Wirkungszusam-

menhang von der objektiven Determination subjektiver Verhaltensrituale, Befähigung zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, zur selbständigen Definition, Einschätzung und Lösung intra- und interindividueller Probleme, zur Kontrolle und Reversibilität eigener Handlungsvollzüge, Sensibilität für die Wahrnehmung und Artikulation eigener und fremder Gefühle und Bedürfnisse, Befähigung zur Überwindung emotional bedingter Vorurteile und zur herrschafts- und angstfreien Kommunikation mit anderen.

Zu berücksichtigen ist dabei, daß die Ziele der einzelnen Handlungsbereiche nicht schematisch voneinander getrennt sind, sondern sich wechselseitig überschneiden und durchdringen.

An der Formulierung derartiger Lernziele wird die behavioristische Verengung der Taxonomie von Krathwohl deutlich. So umfaßt nach Krathwohl der kognitive Lernbereich allein Ziele, "die es mit Denken, Wissen und Problemlösen zu tun haben" (Krathwohl 1971, S. 77). Das Problem der Wahrnehmung und Interpretation sozialer Realität, der Organisation und Strukturierung eigener Erfahrungen bleibt bei Krathwohl jedoch unberücksichtigt. Dem affektiven Bereich ordnet Krathwohl Ziele zu, die es mit "Haltungen, Werten, Interessen, Wertschätzungen zu tun haben" (Krathwohl 1971, S. 77), wobei freilich auch hier der Bereich der Sensibilität für eigene und fremde emotionale Bedürfnisse, für emotionale Betroffenheit und Angstfreiheit keine Berücksichtigung findet. Zum psychomotorischen Bereich gehören "Ziele, die es mit manuellen und motorischen Fertigkeiten zu tun haben" (Krathwohl 1971, S. 77). Aktives Handeln wird damit jedoch in individuelle behavioristische Reiz-Reaktions-Schemata eingezwängt; das der bewußten, ich-starken Verfügung unterworfenen Handeln auf individueller und kollektiver Ebene ist damit freilich aus dem Bereich der Lernzielformulie-

rung ausgeblendet¹.

5. Die Notwendigkeit, der Curriculumentwicklung nicht allein singuläre, sondern vor allem ubiquitäre politische Innovationskraft zuzuweisen, aktualisiert sich in dem Maße, indem die technologische Rationalität "vom Bereich der Produktion auf die Bereiche gesellschaftlicher Reproduktion" (Huiskens 1972, S. 103) übertragen wird "die, wie der Erziehungssektor, zur Aufrechterhaltung kapitalistischer Produktionsbedingungen zunehmend an Bedeutung gewinnen" (Huiskens 1972, S. 103). Die in Zukunft zu erwartende Effektivierung und Technisierung der Lernorganisation im Ausbildungssektor durch Lernzieloperationalisierung, programmierten Unterricht und Verfeinerung der Evaluationsinstrumentarien stellt eine Übertragung der Verfügbarkeit über die äußere Natur auf Bereiche gesellschaftlicher Reproduktion dar und führt zu verdinglichender Herrschaft über alle an der Organisation von Lernprozessen Beteiligten. Die Herrschaft ist deswegen verdinglichend, weil sie "hinter der Zweckrationalität des Prozesses" (Huiskens 1972, S. 104) verborgen bleibt "bzw. nur noch ... als Objektivation eines 'Lehrsystems' oder im 'Sachzwang' des Unterrichtsplans mit seinem System von Lernzielen, Lernmethoden und Lernkontrollen"² erscheint.

¹ Vgl. hierzu im einzelnen Krathwohl u.a. 1967, S. 95 ff.

² Huiskens 1972, S. 104. Die Übertragung von Maximen technologischer Rationalität auf ein funktionalistisches Input-Output-System der Produktion von verwertbaren Qualifikationen ist in einem Modell von Coombs exemplarisch realisiert worden. Die Analogie von Bildungs- und Produktionsprozeß ist perfekt. Nach Coombs ist der Prozeß der Bildungsproduktion im folgenden Planungsschema zu optimieren: "Ziele und Prioritäten zur Lenkung der Aktivitäten des Systems; 2. Studenten und Schüler, deren Lernen Hauptziel des Systems ist; 3. Management zur Koordinierung, Steuerung und Verteilung der Schüler; 4. Struktur- und Zeitplan, Zeitplanung und Verteilung der Schüler und Studenten entsprechend den verschiedenen Unterrichtszielen; 5. In-

Die politische Dimension bleibt außerhalb der Gesetze technologischer Zweck-Mittel-Relationen angesiedelt und kann nur durch eine politische Interpretation von Curriculumkonstruktion wieder eingeholt werden, wobei die Möglichkeiten und Grenzen von auf Emanzipation zielenden Curriculumstrategien in einer auf Ausbeutung und Entfremdung beruhenden Gesellschaft ständig von neuem zu eruieren wären. "D.h., daß der sich je wandelnde Spielraum, wie er sich aus der allgemeinen Situation und den Widersprüchen innerhalb der Bürokratie ergibt, in die Organisation von Curriculumrevision eingehen muß" (Hartwig 1972, S. 45).

Mit der entschiedenen Verfechtung eines politischen Anspruches in der Curriculumplanung entsteht aber gleichfalls die Gefahr der politischen Disziplinierung, die an Aktualität gewinnt, je mehr eine Solidarisierung der an der Curriculumplanung Beteiligten von seiten des Staatsapparates als politisches Potential erkannt wird. Diese Gefahr kann nur durch Entwicklung einer außerordentlichen politischen Sensibilisierung, durch Realitätssinn und durch Solidarisierung vermindert werden. Generalisierende Aussagen lassen sich kaum treffen, da die Möglichkeiten und Grenzen emanzipatorischer Aktivität im Kapitalismus von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren und in sich widersprüchlichen Entwicklungstendenzen abhängig sind und in der je spezifischen Situation ständig neu definiert werden müssen. In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, daß Curriculumrevision, die allein die dysfunktionale, "antikapitalistische" Qualifizierung der Adressaten einschlägiger Curricula in-

halt, Kern dessen, was Schüler und Studenten erlernen sollen; 6. Lehrer, um die Wissensinhalte zu vermitteln und den Lernprozeß zu leiten " sowie Lehr- und Lernmittel, Bücher, Wandtafeln, Karten, Filme, Laboratorien, Bauten, Technologien, Qualitätskontrollen, Forschung und Kosten. An die Stelle der Gewinnmaximierung im Produktionsprozeß tritt das Ziel der "Qualifikationsoptimierung" im Qualifizierungsprozeß (vgl. Coombs 1969, S. 25).

tendieren würde, weder wünschenswert noch politisch durchsetzbar wäre.

Wünschenswert deswegen nicht, weil den Individuen gerade durch den Prozeß der Qualifizierung ihrer Ware Arbeitskraft politische Aktionsfelder erschlossen werden; politisch nicht durchsetzbar, weil Curricula im gegenwärtigen System stets der Legitimation durch die offiziellen Organe der Administration bedürfen. Der Gedanke, daß derartige Organe systemdysfunktionale Curricula passieren ließen, wäre nicht viel mehr als eine schlechte Utopie. Ein Curriculum gewönne - wie bereits betont - seine politisierende Funktion nur innerhalb eines die funktionale Qualifizierung einbeziehenden Prozesses politischer Sozialisation.

Diese Erkenntnis läßt es - wie bereits angedeutet - als kurzschlüssige Utopie erscheinen, Experimental- und Gegenschulen zum Ausgangspunkt einer umfassenden Politisierung des Ausbildungssektors machen zu wollen. Derartige Gegenschulen würden nur solange geduldet, wie sie zur Aufrechterhaltung einer demokratischen Fassade ihre Legitimationsfunktion für das pluralistische Selbstverständnis des Systems erfüllen. Sie würden in dem Augenblick, wo sie eine reale oder vermeintliche Gefahr für die Massenloyalisierung darstellen, liquidiert werden bzw. durch die stillschweigende Nichtanerkennung der an Gegenschulen erworbenen Qualifikationen zur ökonomischen und politischen Funktionslosigkeit verurteilt werden.

Ohne jede Perspektive wäre auch der prinzipielle Kampf gegen das Schulwesen, da das Kapital dazu überginge, die Qualifizierung des Arbeitsvermögens zunehmend innerhalb der Einzelkapitale oder in überbetrieblichen Ausbildungsinstitutionen wahrzunehmen. Aus diesen Gründen muß emanzipatorische Curriculumforschung ausgehend von einer realistischen Einschätzung der Funktion und Möglichkeiten der Schule im

Kapitalismus "sich an den Bedingungen der progressiven schulpolitischen Ansätze des Systems orientieren, diese selbst auf ihren Begriff bringen und aus ihren Elementen heraus eine Strategie der öffentlichen Erziehung entwickeln, die systemtranszendierendes Verhaltenspotential bei Garantie des Erwerbs der zum Überleben, zur Arbeits- und Genußfähigkeit notwendigen Fähigkeiten fördert und gleichzeitig die notwendige Verbindung von Erziehungsprozessen zu denen öffentlich-politischer Praxis herstellt" (Stubenrauch 1971, S. 50 f).

5. Zusammenfassende Thesen

I.

These

Die in beruflichen Bildungsprozessen zu erwerbenden Qualifikationen haben sich nicht allein für das Kapital, sondern auch und vor allem für die Lohnabhängigen unter dem Aspekt ihrer Gebrauchswerteigenschaft auszuweisen:

Fazit:

Die das Postulat der individuellen und kollektiven Emanzipation konkretisierenden Lernziele können nicht ahistorisch festgelegt, sondern müssen bezogen werden auf je konkrete Individuen in einem ganz bestimmten historisch-gesellschaftlichen Kontext, einer ganz bestimmten Klassenlage, mit einer ganz bestimmten Klassenzukunft. Daher ist das Ziel der Ich-Identität nicht zu trennen von der kollektiven Identität, dem antizipierten Klassenbewußtsein.

II.

These:

Manifest politische Sozialisation in der beruflichen Bildung setzt den Lernenden als einen seine Lernarbeit autonom bestimmenden Interaktionspartner voraus und impliziert, daß berufliche Lernprozesse nicht auf die Befähigung zu einem von seinen sozialen Bezügen abgeschotteten zweckrationalen Handeln im abgeschlossenen Regelkreis vorgegebener, unhinterfragbarer Zweck-Mittel-Relationen abzielen, sondern - vom antizipierten Lohnabhängigkeitsverhältnis der Lehrlinge ausgehend -

die Integration kommunikativer, politischer und zweck-rationaler Kompetenzen auch und vor allem in berufli-chen Bildungsprozessen anstreben müssen.

Fazit:

Politische Lernprozesse, die auf das Handeln in berufli-chen Rollen vorbereiten, können nicht auf die den Lernenden verdinglichende Akkumulation theoretischen Wissens abzielen, sondern müssen auf die Befähigung zur Verbalisierung, Organisierung und Verallgemeine-rung von Alltagserfahrungen abstellen und die der All-tagsrealität inhärenten Widersprüche der sinnlichen Wahrnehmung und dem begreifenden Erkennen erschließen. Daher kann der Begriff des "Politischen" nicht mehr festgemacht werden an den Institutionen, Parteien, Sym-bolen und Werten der staatlich-nationalen Ebene, son-dern wäre so zu erweitern, daß er nach "unten" zu den realen Erfahrungen, Hoffnungen, Ängsten und Handlungen der Individuen in ihrem konkreten Lebenszusammenhang hin geöffnet wird.

III.

These:

Der Versuch zur Realisierung didaktischer Alternativen mit Berufsschülern erfordert die Analyse ihrer sozia-lisationsgeschichtlich bedingten Lernvoraussetzungen. Diese Analyse wirft jedoch deswegen Probleme auf, weil die derzeitigen sozialisationstheoretischen Untersu-chungen in ihrer Fragestellung, ihrem begrifflichen Instrumentarium, ihrem methodischen Ansatz und der In-terpretation ihrer Ergebnisse von gesellschaftstheo-retischen Prämissen ausgehen sowie auf didaktische Zielvorstellungen und Organisationsformen des Lern-prozesses bezogen sind, die sich von dem dieser Arbeit zugrundeliegenden gesellschaftlichen Apriori sowie

den hier entwickelten didaktischen Alternativen unterscheiden. Insbesondere das kategoriale Gerüst der Untersuchungen zur politischen Sozialisation setzt einen Politikbegriff voraus, der die Problemrelevanz der einschlägigen Befunde zur politischen Sozialisation in der Familie erheblich einschränkt.

Fazit:

Es erweist sich daher als notwendig, die Widersprüchlichkeit der Ergebnisse derzeitiger Sozialisationsforschung auf der Folie emanzipatorischer Erziehungsprozesse aufzudecken, weil sich nur dadurch die für emanzipatorische politische Lernprozesse relevanten didaktischen Perspektiven und Einbruchstellen für Politisierungsstrategien bei Lehrlingen erschließen lassen. Zudem ist im Zusammenhang mit der Analyse der Untersuchungen zur politischen Sozialisation der Widerspruch zwischen sozialisations- und klassentheoretischen Interpretationsrastern politischen Handelns zu explizieren.

IV.

These:

Die politische Sozialisationsfunktion der Schule besteht weniger in den durch sie vermittelten Inhalten und Deutungsmustern, sondern in der Formbestimmtheit der schulischen Interaktionssituation, die sich durch eine straffe, zwangsweise Zusammenfassung der Schüler, durch den Widerspruch zwischen Leben und Lernen, Subjekt und Objekt, sinnlicher Erkenntnis und begreifendem Erkennen, Reflexion und Aktion, Lust- und Realitätsprinzip, Planung und Spontaneität, Teilen und Totalität sowie Tausch- und Gebrauchswert auszeichnet. Diese der schulischen Lernorganisation inhärenten Widersprüche führen zu Motivationskrisen, die durch eine

verstärkte Rigidisierung sowie neue Unterrichtstechniken bzw. integrativ wirkende Interaktionsformen aufzufangen werden sollen.

Fazit:

Eine alleinige Veränderung (Demokratisierung) der schulischen Lerninhalte ohne eine damit korrespondierende Veränderung der schulischen Lernorganisation wird die genannten Widersprüche nicht aufheben können. Emanzipatorische didaktische Alternativen werden daher nur dann entsprechende sozialisationsrelevante Lernprozesse auslösen können, wenn vor allem die Inhalte und die Arbeitsschwerpunkte einerseits sowie die Entscheidungsstrukturen und Interaktionsformen in der Lernarbeit andererseits nicht in Widerspruch zueinander geraten. Der Widerspruch zwischen Leben und Lernen muß durch die Einbringung der außerschulischen Lebenspraxis in die Lernarbeit, der Widerspruch zwischen Subjekt und Objekt durch die Beteiligung der Schüler an den schulischen Entscheidungsprozessen, der Widerspruch zwischen Reflexion und Aktion durch Beobachtungs- und Arbeitsprojekte, der Widerspruch zwischen Lust- und Realitätsprinzip sowie Spontaneität und Planung durch Flexibilität und Berücksichtigung der subjektiven Lernbedürfnisse, der Widerspruch zwischen den Teilen und der Totalität durch das exemplarische Prinzip sowie durch erfahrungsbezogene politisch-ökonomische Interpretationsmuster, der Widerspruch zwischen Tausch- und Gebrauchswertseite der Lernarbeit durch Projekte und eine Veränderung der Evaluationsverfahren aufgehoben werden.

These:

Die politische Sozialisationsfunktion des Betriebes wird erfüllt durch den Ausschluß der Lehrlinge von betrieblichen Entscheidungsprozessen, die völlige Unterwerfung der Lehrlinge unter fremdbestimmte Handlungsregulative, die insbesondere im Handwerk wegen der dort vorhandenen patriarchalischen Organisationsstruktur und der Vereinzelung der Lehrlinge besonders gravierend ist. Der Widerspruch zwischen dem gesellschaftlichen Charakter der Produktion und der privaten Aneignung des Mehrwerts, zwischen Befehl und Gehorsam, staatlichen Demokratiepostulaten und undemokratischen Betriebsstrukturen, beruflicher und privater Sphäre, Lust- und Leistungsprinzip, eigener Spontaneität und fremdbestimmten Zwängen, Rolle und Identität, Erscheinungs- und Wesensform der betrieblichen Realität, Lebensbedürfnissen und Möglichkeiten ihrer Realisierung, Tausch- und Gebrauchswertseite der Lohnarbeit wird von den Lehrlingen nicht wahrgenommen. Ihre Identität und ihr Selbstwertgefühl werden zerstört, sie selbst werden infolge der im Betrieb angesichts der eigenen Ohnmacht reaktualisierten Ängste in ihren Möglichkeiten, sich von den ihnen in der Berufsrolle angedruckten Erwartungen zu distanzieren, reduziert.

Fazit:

Um sich der Berufsrolle gegenüber distanziert zu verhalten, ihre Normen reflektieren, verändern und die eigenen subjektiven Bedürfnisse und objektiven Interessen in der Berufsrolle wahrnehmen, zu interpretieren und verbalisieren zu können, ist es notwendig, die betrieblichen Sozialerfahrungen der Lehrlinge im Unterricht zu thematisieren, d.h., die Lehrlinge müssen sensibilisiert werden für die organisatorischen, po-

litischen und sozialpsychischen Dimensionen und die Widersprüche in ihrer Alltagsituation. Um emotional-affektive Lernprozesse einzuleiten, ist es notwendig, durch Rollen- und Planspiele sowie gezielte politische Aktionen mit kalkulierte Risiko zur Ausdifferenzierung der Rollenqualifikationen und zum Abbau von Ängsten und Autoritätsrollenverinnerlichung beizutragen.

VI.

These:

Auf emanzipatorische gesellschaftliche Praxis abzielendes politisches Lernen vollzieht sich im dialektischen Prozeß von sinnlicher Erkenntnis, praktischem Handeln und logisch begreifendem Erkennen, d.h., im Wechselprozeß von Praxis, unmittelbarer Erfahrung sowie mittelbarer Erfahrung und der kognitiven Organisierung von Erfahrung. Sinnliche Wahrnehmung bezieht sich auf die Erscheinungsform der Dinge. Erst begreifendes Erkennen ermöglicht die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Totalität unter dem Aspekt ihrer inhärenten Widersprüchlichkeit.

Fazit:

Politische Lernprozesse dürfen sich nicht auf die kognitive Dimension des Lernens beschränken. Akkumulierte Kenntnisse blieben dem Lebenszusammenhang der Individuen gegenüber äußerlich, würden verdinglicht und besäßen keine Relevanz für das praktische Handeln der Individuen in Alltagssituationen. Die Handlungsrelevanz von Lernprozessen setzt den Vollzug praktischer Handlungsmuster bzw. deren Simulation in kontrollierten, jedoch sanktionsfreien lernrelevanten Interaktionssituationen voraus, die eine wechselseitige Interpretation und Verbalisierung der Bedürfnisse zwischen Lehrenden und Lernenden zulassen und die Heraus-

bildung einer balancierenden Identität fördern. Zwar können politische Lernprozesse nicht auf die Vermittlung theoretischer Begriffsraster verzichten, müssen diese jedoch auf die Totalität unmittelbarer Alltagserfahrungen und konkrete projekt- und aufgabenspezifische Tätigkeiten beziehen, um die soziale Sensibilität zu erweitern.

VII.

These:

Politisches und berufliches Lernen und Handeln hängt nicht allein von der Fähigkeit zum begreifenden Erkennen der Realität, d.h., von kognitiven Qualifikationen ab, sondern wird in hohem Maße auch von den sich im Verlaufe des Sozialisationsprozesses herausbildenden Rollenstereotypen und emotional-affektiven Syndromen bestimmt.

Fazit:

Politisch-berufliche Lernprozesse dürfen sich daher nicht nur auf die Ebenen der Kognition und des Handelns beschränken, sondern müssen gleichzeitig die Entwicklung individueller Rollenqualifikationen, wie Berufs-, Konsumenten- und Selbstrollendistanz, Ambivalenz- und Frustrationstoleranz sowie Empathie fördern. Sie müssen zudem die in der individuellen Biographie eingeschliffenen Ängste, den Grad der Autoritätsrollenverinnerlichung, das Maß an expressiver und instrumenteller Aggressivität und die Wahrnehmungsstruktur der Berufsschüler berücksichtigen und zu einem Abbau von Angst und Autoritätsrollenverinnerlichung sowie zu einer Transponierung expressiver in instrumentelle Aggressivität sowie zu einer Sensibilisierung für die Wahrnehmung sozialer Phänomene beitragen.

VIII.

These:

Politische Lernprozesse, die in sekundären Sozialisationsphasen einsetzen, können zu schweren Ich-Krisen führen, da die Ich-Identität der Lehrlinge nicht stabilisiert und durch die Fremdbestimmung in Familie, Schule und Betrieb ständigen Gefährdungen ausgesetzt ist.

Fazit:

In politischen Lernprozessen muß die bisherige Biographie der Schüler in einem dreifachen Sinne aufgenommen und aufgearbeitet werden: Schüler müssen ihre Identität als Ergebnis ihres bisherigen, je individuellen, durch klassen- und schichtenspezifische Lebenspraxis und Lernerfahrungen strukturierten Sozialisationsprozesses erkennen. Sodann sollte die bisherige individuelle Biographie nicht als negativ dargestellt und erlebt, sondern bejaht und aufgearbeitet werden, um die Möglichkeiten zu einer kollektiven Identität herstellenden Identifikation mit der eigenen Klasse und der eigenen biographischen Entwicklung nicht abzuschneiden. Ferner sollten die Schüler befähigt werden, die eigene Sozialisation auf die in ihr enthaltenen Möglichkeiten zur Befriedigung ihrer subjektiven und objektiven Lebensbedürfnisse zu befragen, um mögliche Widersprüche zwischen der sozialisationsgeschichtlich bedingten Lebenspraxis und dem eigenen Bedürfnisspektrum herzustellen.

IX.

These:

Auch politisch-emanzipatorische Lernarbeit kann sich nicht aus dem Widerspruch zwischen rationalem Anspruch

und den emotional-affektiven Prozessen in der Lerngruppe befreien. Die Ängste, Machtphantasien, aggressiven Tendenzen und libidinösen Impulse sind auch hier latent stets gegenwärtig, da die vor- und unbewußten Verhaltensrituale von Lehrern und Schülern weit mehr durch primäre familiäre Sozialisationseinflüsse als durch sekundäre politische Lernprozesse bestimmt werden. Die daraus resultierende Diskrepanz von unbewußten Prozessen und rationalem Anspruch ist von äußerster pädagogischer und politischer Relevanz, da die unbewußten psychodynamischen Prozesse in lernrelevanten Interaktionssituationen den politisch-pädagogisch intendierten Lernprozeß dann abschneiden und u.U. sogar konträr verlaufen lassen, wenn Lehrer - mit dem eigenen theoretisch-emanzipatorischen Apriori im Rücken - in ihrer tatsächlichen Unterrichtspraxis autoritäre Verhaltensrituale reproduzieren, Leistungs- und Konkurrenzzwänge fördern, elitäre Tendenzen und Bestrebungen zulassen, selbstorganisatorische Tendenzen unterbinden und den schulischen Lehr- und Lernbetrieb im Sinne ihrer eigenen Machtinteressen instrumentalisieren.

Fazit:

Gruppendynamischer Reflexion ist in politischen Lerngruppen eine hohe Bedeutung beizumessen. Diese Reflexion müßte stets im Rahmen von sachbezogenen Projekt- bzw. Kursgruppen oder in Schülerkollektiven vorgenommen werden. Die von konkreten politischen Sachfragen abgehobene Erörterung gruppendynamischer Probleme schüfe eine künstliche, von den gesellschaftlichen Widersprüchen abgeschnittene Interaktionssituation, die kaum Transfermöglichkeiten zuließe. Insgesamt ist der Reflexion psychodynamischer Prozesse eine Vermittlungsfunktion beizumessen in der Dialektik von Individuum und Gesellschaft, Sozialisation und Institution, subjektiver und objektiver Bedürfnisbefriedigung, Be-

wußtem und unbewußtem Handeln, Theorie und Praxis, abstrakten Postulaten und konkretem Anspruch, persönlicher und sozialer Identität, privater und öffentlicher Lebenspraxis, primärer und sekundärer Sozialisation, individueller und kollektiver Emanzipation sowie zwischen Spontaneität und Organisation.

X.

These:

Politische Lernprozesse sind vor allem dann von sozialisationsgeschichtlicher Relevanz, wenn sich die Organisationsstruktur der Schule den Schülern als politisches Lernfeld erschließt, d.h., wenn diese ihre Lernarbeit selbst als Teil des gesellschaftlichen Prozesses begreifen lernen.

Fazit:

Zur Ergänzung politischer Sozialisation in institutionalisierten Lerngruppen sind Schülerkollektive zu bilden, die - insbesondere bei Auflösung von Klassenverbänden - eine Vereinzelung der Schüler verhindern, Cliquenbildung unterlaufen und die Schüler politisch und emotional stabilisieren könnten. Sie könnten Widersprüche im Bereich der schulischen Organisation zum Ausgangspunkt kalkulierbarer Konfliktstrategien machen. Die soziostrukturelle Heterogenität der Schülerkollektive wirft jedoch Probleme auf, die aus den unterschiedlichen Verweilzeiten von Vollzeit- und Berufsschülern, der unterschiedlichen Biographie, der unterschiedlichen Interessenorientierung zwischen Vollzeit- und Berufsschülern sowie zwischen Berufsschülern unterschiedlicher Berufszweige resultieren, und die im Diskussionsprozeß problematisiert werden müssen, wenn eine gemeinsame Interessen- und Handlungsbasis hergestellt werden soll.

XI.

These:

Curriculumplanung und -revision sind weniger ein technisches, mit Hilfe wissenschaftlicher Experten zu lösendes, als vielmehr ein politisches Problem, dessen Lösung die Beteiligung der betroffenen Lehrer, Eltern und Schüler voraussetzt.

Fazit:

Es sind regionale pädagogische Zentren zu schaffen, denen Entscheidungskompetenz zuzubilligen wäre und die die Aufgabe hätten, Curriculumrevision, Prüfungsmodalitäten, Beratung und Lehrerfortbildung zu institutionalisieren und zu koordinieren. Dann würden Curriculumplanung und -revision so betrieben werden können, daß die die Lernorganisation bestimmenden Dimensionen wie Entwicklung der Qualifikationsstruktur im Beschäftigungssystem, Lernziele, Inhalte, Methoden, Medien, Lernorte, soziale Organisation, Interaktionsstruktur zwischen Lehrern und Schülern sowie Evaluationsformen auf einer konkreten Ebene in die Curriculumentwicklung einfließen und zur Ausformulierung praktikabler Handlungsstrategien beitragen könnten. Das setzt jedoch voraus, daß die an der Curriculumkonstruktion Beteiligten sich selbst als politisches Potential begreifen, sich im Entscheidungsprozeß als Subjekte ihrer Tätigkeit erfahren, im Entscheidungsprozeß Lernprozesse durchlaufen und entsprechend handeln können.

- L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S -

- ADORNO, TH. W., u.a.: Der autoritäre Charakter. Bd. 1, Studien über Autorität und Vorurteil, Amsterdam 1968.
- ACHTENHAGEN, F. UND MEYER, H. L. (HRSG.): Curriculumrevision Möglichkeiten und Grenzen. München 1971.
- ALBERS, D., u.a.: Klassenkämpfe in Westeuropa. Hamburg 1971.
- ALEX, L., u.a.: Das Berufsbildungsgesetz in der Praxis. Schriftenreihe Berufliche Bildung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, Heft 1, München 1973.
- ALTVATER, E.: "Der historische Hintergrund des Qualifikationsbegriffs". In: Altvater, E. und Huiskens, F.: Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, S. 77-90, Erlangen 1971.
- "Krise und Kritik". In: Leibfried, S. (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik, S. 52-66, Köln 1967.
 - "Zu einigen Problemen des Staatsinterventionismus". In: Probleme des Klassenkampfes, Heft 3, 1972, S. 1-53.
 - "Produktivkraft Wissenschaft?" In: Altvater, E. und Huiskens, F.: Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, S. 349-363, Erlangen 1971.
 - Huiskens, F.: Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971.
 - Huiskens, F.: "Produktive und unproduktive Arbeit als Kampfbegriffe, als Kategorien zur Analyse der Klassenverhältnisse und der Reproduktionsbedingungen des Kapitals". In: Sozialistische Politik, Bd. 2 (1970), Heft 8, S. 47-92.
- ARGYLE, M.: Soziale Interaktion. Köln 1972.
- AUTORENKOLLEKTIV AM PSYCHOLOGISCHEN INSTITUT DER FU BERLIN: Sozialistische Projektarbeit im Berliner Schülerladen Rote Freiheit. Frankfurt a.M. 1971.
- AUTORENKOLLEKTIV: "Bericht über das proletarische Kindertheater X". In: betrifft: erziehung, 5. Jg. (1972), Heft 2, S. 19-31.
- "Bericht über ein Zeltlager mit proletarischen Jugendlichen". In: Erziehung und Klassenkampf, Heft 8, 1972 a, S. 3-48.
 - Berufliche Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein jugendlicher Erwerbstätiger. Frankfurt a.M. 1973.

- BAETHGE, M.: "Abschied von Reformillusionen". In: betrifft: erziehung, 5. Jg. (1972), Heft 11, S. 19-28.
- Ausbildung und Herrschaft. Frankfurt a.M. 1970.
- BAETHGE, M. u.a.: Produktion und Qualifikation. Eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung. Hannover 1974
- BANDURA, A., UND WALTERS, R. H.: Social Learning and Personality Development. London 1970.
- BATESON, G., u.a.: Schizophrenie und Familie. Frankfurt 1972.
- BECHERT, G.: Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim 1971.
- BECK, E., u.a.: "Konzeption für einen politisch-emanzipatorischen Gebrauch von Rollenspielen". In: Aesthetik und Kommunikation, 2. Jg. (1972), Heft 5/6, S. 18-22.
- BECK, J.: lernen in der klassenschule. Reinbek bei Hamburg 1974.
- BECKER, E., u.a.: Erziehung zur Anpassung? Schwalbach 1967.
- BECKER, G.: "Soziales Lernen als Problem der Schule. Zur Frage der Internatserziehung". In: Schäfer, W., u.a.: Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule. S. 95-148, Frankfurt a.M. 1971.
- BECKER, H., u.a.: "Demokratisierung als Ideologie? Anmerkungen zur Curriculumentwicklung in Hessen". In: betrifft: erziehung, 5. Jg. (1972), Heft 8, S. 19-29.
- BENDIX, R.: "Compliant Behavior and Individual Personality". In: Smelser, N. J. und Smelser, W. T.: Personality and Social Systems. S. 100-112, New York 1970.
- BENNE, K. D. u.a.: "Die Laboratoriumsmethode". In: Bradford, L. P. u.a.: Gruppentraining, Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode, S. 35-67, Stuttgart 1972.
- BERGIUS, R.: "Analyse der 'Begabung': Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens". In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Begabung und Lernen, S. 229-268, Stuttgart 1971.
- BERLINER EXTRADIENST: "Fließbandarbeit: Widerstand der Arbeiter, Experimente bei Volvo". In: Berliner Extradienst, 28. 10. 1972, S. 15.

- BERNFELD, S.: Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M. 1967.
- BERNSTEIN, B.: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Amsterdam 1970.
- BILDUNGSGESAMTPLAN 1973: siehe Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969.
- BLOOM, B. S.: "Alle Schüler schaffen es". In: betrifft: erziehung, 3. Jg. (1970), Heft 11, S. 15-27.
- BLUM, V. UND MARQUARDT, H. R.: "Projekt Film". In: betrifft: erziehung, 7. Jg. (1974), Heft 4, S. 22-24.
- BÖTTCHER, W.: "Politikunterricht in der Berufsschule". In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 69. Bd. (1973), S. 775-792.
- BORNEMANN, E.: "Sozialpsychologische Probleme der Führung". In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 14. Jg. (1962), S. 105-123.
- BORRIS, M.: Zur Realität und Reform der Ausbildung und Tätigkeit von Industriekaufleuten. Empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Frankfurt a.M. 1972.
- BRADFORD, L. P.: "Zwei Innovationen der Erziehung: Die T-Gruppen und das Laboratorium". In: Bradford, L. P. u.a.: Gruppentraining, Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode. S. 19-34, Stuttgart 1972.
- BRAKEMEIER, H.: "Zur Kritik der kaufmännischen Berufsschule - insbesondere ihrer Wirtschaftskunde". In: Golas, H. G. (Hrsg.): Didaktik der Wirtschaftslehre. S. 73-83, München 1973.
- BRAUN, S. UND FUHRMANN, J.: Angestelltenmentalität. Neuwied und Berlin 1970.
- BRECHSTEIN, E.: Die Sozialisation des Arbeiterkindes in Familie und Schule. Freiburg 1973.
- BROCHER, T.: "Bemerkungen zur Arbeit von Fritz Kain, 'Politische und methodologische Aspekte gruppenspezifischer Verfahren'". In: Das Argument 50, Band 10 (1969), Kritik der bürgerlichen Sozialwissenschaften, S. 223-235.
- Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967.

- BROCK, A.: "Hauptphasen der Gewerkschaftspolitik nach 1945".
In: ders. (Hrsg.): Gewerkschaften am Kreuzweg.
S. 31-89, Berlin 1973.
- BRÜCKNER, P.: "Provokation als organisierte Selbstfreigabe".
In: Gieseke, H. u.a.: Politische Aktion und po-
litisches Lernen. S. 175-232, München 1970.
- Zur Sozialpsychologie des Kapitalismus. Frank-
furt a.M. 1972.
- BRUMLIK, M.: Der symbolische Interaktionismus und seine
pädagogische Bedeutung. Frankfurt a.M. 1973.
- BRUNER, J. S.: "Die Bedeutung der Struktur im Lernprozeß".
In: Holtmann, A. (Hrsg.): Das sozialwissen-
schaftliche Curriculum in der Schule. S. 73-86,
Opladen 1972 a.
- "Entdeckendes Lernen". In: Holtmann, A. (Hrsg.):
Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der
Schule. S. 87-101, Opladen 1972 b.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG: Bildungsgesamt-
plan Bd. I und II, Stuttgart 1973; zitiert als:
"Bildungsgesamtplan 1973".
- BURAK, G.: "Gesamtschule Kierspe - Methodik des Rollenspiels
im Politikunterricht". In: Bechert, G.: Gesamt-
schulen in Nordrhein-Westfalen. S. 105-112.
Weinheim 1971.
- BURO, A.: "'Wilde Streiks' - ein Anfang?" In: "links" -
Sozialistische Zeitung, Nr. 4, Oktober 1969.
- BUTSCHKAU, U. UND TILLMANN, K. J.: Politische Sozialisation
in der Gesamtschule. Ziele, Fakten, Strategien.
München 1972.
- CAESAR, B.: Autorität in der Familie. Reinbek bei Hamburg
1972.
- CASTNER, TH. UND CASTNER, H.: Emanzipation im Unterricht.
Bad Homburg v. d. H. 1972.
- CLAESSENS, D. UND MILHOFFER, P.: Familiensoziologie. Frank-
furt a.M. 1973.
- CLASSENS, D.: "Rollentheorie als bildungsbürgerliche Ver-
schleierungsideologie". In: Adorno, Th. W.
(Hrsg.): Spätkapitalismus oder Industriege-
sellschaft? S. 270-279, Stuttgart 1969.
- COLEMAN, J. S.: The Adolescent Society. The Social Life of
the Teenager and its Impact on Education.
New York 1966.

- COOMBS, P. H.: Die Weltbildungskrise. Stuttgart 1969.
- COSER, R. L.: "Insulation from Observability and Types of Social Conformity". In: American Sociological Review, Bd. 26 (1961), S. 28-39.
- "Role Distance, Sociological Ambivalence and Transitional Status Systems". In: The American Journal of Sociology Bd. 72 (1966/67), S. 173-187.
- CRUSIUS, R.: Der Lehrling in der Berufsschule. Bd. 1 der Hamburger Lehrlingsstudie für Wirtschaft und Politik, München 1973.
- u.a.: Praxis und Theorie gewerkschaftlicher Lehrlingspolitik, dargestellt am Beispiel des Hamburger "Jour Fix". Offenbach 1971.
 - u.a. (HRSG.): Berufsausbildung - Reformpolitik in der Sackgasse? Reinbek bei Hamburg 1974.
- CRUSIUS, R. UND WILKE, M.: "Gewerkschaftliche Selbstorganisation und emanzipatorische Berufsausbildung". In: deutsche jugend, Bd. 19 (1971), S. 399-409 und S. 455-463.
- "Selbstverwaltung der Berufsausbildung - der Organisationsvorschlag des 'Manifestes zur Reform der Berufsausbildung'". In: Crusius, R. u.a. (Hrsg.): Berufsausbildung - Reformpolitik in der Sackgasse? S. 62-74, Reinbek bei Hamburg 1974.
- CUBE, F. v.: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. Stuttgart 1968.
- DAHLE, W.: deutschunterricht und arbeitswelt: modelle kritischen lernens. Reinbek bei Hamburg 1972.
- DAHRENDORF, H.: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München 1968.
- DAVITER, J.: Der Lehrling im Betrieb. Bd. 2 der Hamburger Lehrlingsstudie der Hochschule für Wirtschaft und Politik, München 1973.
- DEPPE-WOLFINGER, H.: "Gewerkschaftliche Jugendbildung und politisches Bewußtsein". In: Deppe, F.: Das Bewußtsein der Arbeiter - Studien zur politischen Soziologie des Arbeiterbewußtseins. S. 301-359. Köln 1971.
- Arbeiterjugend - Bewußtsein und politische Bildung. Frankfurt a.M. 1972.

- DERBOLAV, J.: "Das Exemplarische als didaktisches Prinzip".
In: Röhrs, H. (Hrsg.): Didaktik. S. 151-154,
Frankfurt a.M. 1971.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission,
Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
1970; zitiert als: "Strukturplan 1970".
- Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Neu-
ordnung der Sekundarstufe, II. Konzept für
eine Verbindung von allgemeinem und berufli-
chem Lernen. Bonn 1974.
 - Gutachten und Studien der Bildungskommission.
Bd. 4, Begabung und Lernen, Stuttgart 1971.
 - Gutachten und Studien der Bildungskommission,
Bd. 11, Zur Situation der Lehrlingsausbildung.
Stuttgart 1969.
- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND: Leitfaden Stufe 1 für politi-
sche Schulung junger Gewerkschafter. Raub-
druck o.O., o. J., (Köln 1973).
- DOWSE, R. E. UND HUGHES, J.: "The Family, the School and
the Political Socialisation Process". In:
Sociology Bd. 5 (1971), S. 21-45.
- DREITZEL, H. P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Lei-
den an der Gesellschaft. Stuttgart 1968.
- "Soziale Rolle und politische Emanzipation".
In: Das Argument 71, 14. Jg. (1972), S. 110-129.
- DUHM, D.: Angst im Kapitalismus. Lampertheim 1973.
- EASTON, D. UND DENNIS, J.: Children in the Political System.
Origins of Political Legitimacy. New York 1969.
- EHLICH, K. u.a.: "Spätkapitalismus - Soziolinguistik - Kom-
pensatorische Spracherziehung". In: Kursbuch 24
(1971), S. 33-60.
- ENGELHARDT, R.: "Die Fallmethode im politischen Unterricht".
In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 62
(1966), S. 453-461.
- ENGELS, F.: "F. Engels an Bloch in Königsberg. 21./22. Sept.
1890". In: Marx, K. und Engels, F.: Ausgewählte
Schriften in zwei Bänden, Bd. II, S. 456-458,
Berlin 1968.
- ERDMANN, K. D.: Vorwort zu: Deutscher Bildungsrat, Gutachten
und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Be-
gabung und Lernen, Stuttgart 1971.

- ERIKSON, E. H.: Jugend und Krise. Stuttgart 1970.
- FASSBENDER, S.: "Gruppendynamische Elemente in der Weiterbildung betrieblicher Führungskräfte". In: Gruppendynamik, Forschung und Praxis, 3. Jg. (1972), S. 428-435.
- FESTINGER, L.: A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford 1968.
- FISCHER, K. G.: "Das Exemplarische und der politische Unterricht". In: Pädagogische Rundschau, 21 Jg. (1967), S. 94-112.
- FITTKAU, B.: "Dimensionen des Lehrerverhaltens und ihre Bedeutung für die Auslösung von Angst und Sympathie bei Schülern". In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bd. 1 (1969), S. 77-92.
- "Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erzieher". In: Gruppendynamik - Forschung und Praxis, Bd. 3 (1972), S. 252-274.
- FLITNER, W.: "Der Kampf gegen die Stofffülle: Exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl". In: Gerner, B. (Hrsg.), Das Exemplarische Prinzip. S. 19-27, Darmstadt 1963.
- FRANZKE, R.: "Ist unsere Gesellschaft eine Leistungsgesellschaft?" In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 67 (1971), S. 738-758.
- "Sekundarstufe II und Berufsausbildung - zum Verhältnis von Berufsbildungs- und Oberstufenreform". In: Crusius, R. u.a. (Hrsg.): Berufsausbildung - Reformpolitik in der Sackgasse? S. 50-61. Reinbek bei Hamburg 1974.
- FREIRE, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart 1972.
- FRENCH, J. R. P., u.a.: "An Experiment in a Norwegian Factory". In: Human Relations, Bd. 13 (1969), S. 3-19.
- FRENKEL-BRUNSWIK, E.: "Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personal Variable". In: Journal of Personality, Bd. 8 (1949/50), S. 108-143.
- FREUD, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen. München o. J.
- FREUD, S.: "Psycho-Analysis". In: ders.: Gesammelte Werke. Bd. XIV, S. 299-307, Frankfurt 1968.
- FRICKE, E. UND FRICKE, W.: "Zum Verhältnis von beruflicher und politischer Bildung". In: Materialien zur politischen Bildung, Heft 2 (1973), S. 51-58.

- FROHN, H.: "Kooperation mit Eltern: Chance für einen demokratischen Unterricht". In: betrifft: erziehung, 5. Jg (1972), Heft 1, S. 36-39.
- Die Rolle des Lehrers zwischen Beamtenstatus und demokratischem Bildungsauftrag. Unveröffentlichte Diplomarbeit, FU Berlin, 1970.
- FROMM, E.: "Sozialpsychologischer Teil". In: ders. u.a.: Studien über Autorität und Familie. Bd. I, S. 77-135, Paris 1936.
- FÜRSTENAU, P.: "Zur Psychoanalyse der Schule als Institution". In: Das Argument 29, 6. Jg. (1964), S. 65-78.
- FUHRMANN, J.: Automation und Angestellte. Frankfurt a.M. 1971.
- FURTH, P.: "Nachträgliche Warnung vor dem Rollenbegriff". In: Das Argument 66, 13. Jg. (1971), S. 494-522.
- GÄRTNER-HARNACH, V.: Angst und Leistung. Weinheim 1972.
- GELPI, E.: "Berufliche Bildung + gewerkschaftliche Schulung = eine notwendige Einheit". In: betrifft: erziehung, 6. Jg. (1973), Heft 3, S. 41-44.
- GENSIOR, S. UND KREIS, B.: "Zur Vergesellschaftung von Erziehung und Ausbildung in der bürgerlichen Gesellschaft". In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 18. Jg. (1973), S. 402-414 und S. 636-645.
- GERBAULET, S., u.a.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Stuttgart 1972.
- GIERE, W.: "Gruppendynamik und politische Bildung". In: Horn, K. (Hrsg.): Gruppendynamik und der "subjektive Faktor". Repressive Entsublimierung oder politische Praxis, S. 378-393, Frankfurt a.M. 1972.
- "Gruppendynamik - ein Spiel ohne Folgen". In: Gruppendynamik - Forschung und Praxis, Bd. 1 (1970), S. 285-304.
- GIESECKE, H.: Didaktik der politischen Bildung. München 1971.
- "Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen". In: ders. u.a.: Politische Aktion und politisches Lernen, S. 11-46, München 1970.
 - Die Jugendarbeit. München 1971.
- GOFFMAN, E.: "Role-distance". In: ders.: Encounters. S. 85-152, New York 1961.

GOFFMANN, E.: Asyle. Frankfurt a.M. 1972.

- Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München 1969.
- Stigma. Frankfurt 1970.

GOLDTHORPE, H. J. u.a.: Der "wohlhabende" Arbeiter in England. Bd. I, Industrielles Verhalten und Gesellschaft, München 1970.

GORZ, A.: "Schulung zur Ungleichheit: Das Beispiel Techniker. Oder: wie diese Ungleichheit überwunden werden kann". In: betrifft: erziehung, 6. Jg. (1973), Heft 3, S. 35-41.

- Zur Strategie der Arbeiterbewegung im Neokapitalismus. Frankfurt a.M. 1967.
- "Technologie, Techniker und Klassenkampf". In: ders. (Hrsg.), Schule und Fabrik, S. 14-58, Berlin 1972.

GOTTSCHALCH, W.: "Motive, Erwartungen und Verhaltensweisen als Bedingungen politischer Bildung". In: ders.: Bedingungen und Chancen politischer Sozialisation. S. 102-113, Frankfurt a.M. 1972.

- Soziales Lernen und politische Bildung. Frankfurt a.M. 1969.
- u.a.: Sozialisationsforschung. Frankfurt a.M. 1971.
- Soziologie der politischen Bildung. Frankfurt a.M. 1970.

GREENBERG, E. S.: "Consensus and Dissent. Trends in Political Socialisation". In: ders. (Hrsg.): Political Socialisation. S. 1-16. New York 1970.

- "The Political Socialisation of Black Children". In: ders. (Hrsg.): Political Socialisation. S. 178-190, New York 1970.

GREENSTEIN, F.: Children and Politics. New Haven und London 1967.

GÜLDEN, K. u.a.: Ansätze zur Veränderung von Form und Inhalt industrieller Arbeit. Berlin 1973.

GUTT, A. UND SALFNER, R.: Sozialisation und Sprache. Frankfurt a. M. 1971.

- HABERMAS, J.: Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt a.M. 1968.
- Thesen zur Theorie der Sozialisation (Raubdruck Frankfurt a.M. 1968.
 - "Erkenntnis und Interesse". In: ders.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. S. 146-168. Frankfurt a.M. 1968.
 - Theorie und Praxis. Frankfurt a.M. 1971.
- HAENSCH, B.: Repressive Familienpolitik. Hamburg 1969.
- HÄUSLER, J.: Grundfragen der Betriebsführung. Wiesbaden 1966.
- HAGEMANN-WHITE, C. UND WOLFF, R.: "Gesellschaftliche Entwicklung und Sozialisationsforschung". In: Erziehung und Klassenkampf, Heft 9, 1973, S. 5-26.
- HAHN, W.: Vorwort zu Widmaier, H. P.: Bildung und Wirtschaftswachstum (Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württembergs zur Bildungsforschung und Bildungsplanung, Reihe 4, Nr. 3). Villingen 1966.
- HAMBURGER LEHRLINGSSTUDIE DER HOCHSCHULE FÜR WIRTSCHAFT UND POLITIK, Bd. 1, siehe: Crusius, R.
- Bd. 2, siehe: Daviter, J.
- HARNISCHFEGER, A.: Die Veränderung politischer Einstellungen durch Unterricht. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Studien und Berichte, Bd. 26, Berlin 1972.
- HARTWIG, H.: "Geschichte des Projekts Wohnen. Ein Beitrag zum Verlauf der hessischen Curriculumrevision". In: betrifft: erziehung, 5. Jg. (1972), Heft 11, S. 43-48.
- "Unterrichtsbeispiel: Zur Situation der Schwarzen in den USA". In: Politische Bildung, Beiträge und Materialien zur wissenschaftlichen Grundlegung und Unterrichtspraxis, Bd. 4 (1970), Heft 4, S. 59-80.
- HAUG, F.: "Eine Rollentheorie im revolutionären Kostüm". In: Das Argument 71, 14. Jg. (1972 a), S. 130-136.
- Kritik der Rollentheorie. Frankfurt a.M. 1972 b.

- HAUG, W. F.: "Der sexual-politische Skandal als Instrument antidemokratischer Kampagnen". In: Autorenkollektiv am Psychologischen Institut der FU Berlin, Sozialistische Projektarbeit im Berliner Schülerladen Rote Freiheit. S. 389-464, Frankfurt a.M. 1971.
- HECKHAUSEN, H.: "Förderung der Lernmotivation und der intellektuellen Tüchtigkeiten". In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Begabung und Lernen, S. 193-228, Stuttgart 1971.
- HEIMANN, P.u.a.: Unterricht - Analyse und Planung. Hannover 1965.
- HEIDBÜCHEL, F. J. UND ZINKE, M.: Hindernisse beruflicher Emanzipation. Bd. B, Einstellungen von Handelslehrern (eine Befragung an Berliner Berufsschulen). Berlin 1973.
- HEINEN, E.: Einführung in die Betriebswirtschaftslehre. Wiesbaden 1968.
- HEINEN, WELBERS UND WINDSZUS: Lehrlingsausbildung - Erwartungen und Realität. Mainz 1972.
- HEINRICH, R.: Zur politischen Ökonomie der Schulreform. Frankfurt a.M. 1973.
- HEINZE, Th. UND SCHULTE, H.: "Projekt Fernsehen". In: be trifft: erziehung, 7. Jg. (1974), Heft 4, S. 25-28.
- HELD, M.: Betriebliche Ausbildung und Beurteilungsbögen. Frankfurt a.M. 1971.
- HENTIG, H.v.: Schule als Erfahrungsraum? Stuttgart 1973.
- HERKOMMER, S.: Situation und Wirksamkeit politischer Bildung an Volksschulen. Darmstadt 1966.
- HESS, R. D. UND TORNEY, J. V.: The Development of Political Attitudes in Children. Chicago 1967.
- HOERNLE, E.: Grundfragen proletarischer Erziehung. Werder, L. v. und Wolf, R. (Hrsg.), Frankfurt a.M. 1969.
- HOFFMAN, M. L.: "Moral Development". In: Mussen, P. H. (Hrsg): Carmichael's Manual of Child Psychology. Bd. II, S. 261-359, New York 1970.
- HOLLINGHEAD, A. B.: Elmtowns Youth. New York 1963.
- HOLZER, H.: Massenkommunikation und Demokratie in der BRD. Opladen 1969.

- HOLZKAMP, K.: Sinnliche Erkenntnis - Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt a.M. 1973.
- Kritische Psychologie. Frankfurt a.M. 1972.
- HORKHEIMER, M.: Soziologische Exkurse. Frankfurter Beiträge zur Soziologie Bd. IV, Frankfurt a.M. 1956.
- HORN, K.: "Politische und methodologische Aspekte gruppensdynamischer Verfahren". In: Das Argument 50, Bd. 10 (1969), Kritik der bürgerlichen Sozialwissenschaften. S. 261-283.
- "Zur individuellen und gesellschaftlichen Funktion von Werbeeinhalten". In: Zoll, R. (Hrsg.): Manipulation der Meinungsbildung. S. 201-241, Opladen 1971.
 - Psychoanalyse - Kritische Theorie des Subjekts. Frankfurt a.M. 1972 (Raubdruck).
- HÜPPAUF, H.: "Hilft Selbsterfahrungslernen zur Entwicklung politischen Bewußtseins?" In: Gruppendynamik - Forschung und Praxis, Bd. 4 (1973), S. 3-18.
- HUISKEN, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972.
- "Die Produktion des Arbeitsvermögens und die Arbeit des Lehrers". In: Altvater, E. und Huisken, F.: Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. S. 220-227, Erlangen 1974
- HURRELMANN, K.: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Weinheim 1971.
- HYMAN, H. H.: Political Socialisation. A Study in the Psychology of Political Behavior. Toronto 1969.
- ILLICH, I.: schulen helfen nicht. Reinbek bei Hamburg 1972.
- INGENKAMP, K.: Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil I-III, Berlin 1970.
- INITIATIVGRUPPE SOLINGEN: schule ohne klassenschranken. Reinbek bei Hamburg 1972.
- JAIDE, W.: Junge Arbeiterinnen. München 1969.
- JOAS, H.: Zur gegenwärtigen Lage der soziologischen Rollentheorie. Frankfurt a.M. 1973.
- JONES, J. G. UND STROWIG, R. W.: "Adolescent identity and selfperception as predictors of scholastic achievement". In: Journal of Educational Research Bd. 62 (1968/69), S. 78-82.

- JUNG, H.: "Zur Diskussion um den Inhalt des Begriffs "Arbeiterklasse" und zu Strukturveränderungen in der Westdeutschen Arbeiterklasse". In: Das Argument 61, 12. Jg. (1970), S. 665-693.
- JUNGBLUT, G.: "Gestörte Kommunikation oder: Hilft die Interaktionsanalyse bei der Veränderung von Unterricht?" In: päd.-extra, Heft 8, 1974.
- KATZ, M.: "The Meaning of Success: Social Differences in Value Systems of Social Class". In: Journal of Social Psychology, Bd. 62 (1964), S. 141-148.
- KELL, A.: Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung. Bd. I und II, Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Studien und Berichte, Bd. 20, Berlin 1970.
- KERN, H.: "Jugend im Betrieb. Zur Problematik betrieblicher Berufsausbildung in der BRD". In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 16. Jg. (1971), S. 617-624.
- KERN, H. UND SCHUMANN, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Bd. I und II, Frankfurt a.M. 1970.
- "Zum politischen Verhaltenspotential der Arbeiterklasse". In: Meschkat, K. und Negt, O.: Gesellschaftsstrukturen. S. 130-160, Frankfurt a.M. 1973.
- KERSCHENSTEINER, G.: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt 1901.
- KICK, P. u.a.: "Der Junge mit den grünen Haaren. Oder: Sozialwissenschaft für Zehnjährige - keimfrei". In: betrifft: erziehung, 6. Jg. (1973), Heft 1, S. 19-31.
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1964 a.
- Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1964 b.
- KLEIN, F. u.a.: "Filmen als Beitrag zur politischen Erziehung". In: Giffhorn, W.: Politische Erziehung im ästhetischen Bereich. S. 37-56, Velber bei Hannover 1971.
- KLINK, J. G.: Klasse H 7 E. Bad Heilbrunn 1974.
- KNAB, D.: "Konsequenzen der Curriculum-Problematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der Bundesrepublik". In: Achtenhagen, F. und Meyer, H. L. (Hrsg.): Curriculum-revision - Möglichkeiten und Grenzen. S. 159-177, München 1971.

- KOHN, M. L.: Class and Conformity. A Study in Values, Homewood, Jll. 1960.
- "Social Class and Parent-Child Relationships: An Interpretation". In: American Journal of Sociology, Bd. 68 (1963), S. 471-480.
- KONEFFKE, G.: "Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft". In: Das Argument 54, 11. Jg. (1969). S. 389-430.
- KORFF, E.: Leiten und Führen. Profil und Funktionen des leitenden Angestellten. Heidelberg 1971.
- KRAHL, H. J.: "Thesen zum allgemeinen Verhältnis von wissenschaftlicher Intelligenz und proletarischem Klassenbewußtsein". In: Sozialistische Korrespondenz - Info 25, Frankfurt a.M. 1969. Neuabdruck in: Strategie- und Organisationsdebatte info, Sondernummer o.O., o.J., S. 63-83.
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1971.
- KRATHWOHL, D. u.a.: Taxonomy of Educational Objectives Handbook II, Affective Domain. New York 1967.
- KRATHWOHL, D.: "Der Gebrauch der Taxonomie von Lernzielen in der Curriculumkonstruktion". In: Achtenhagen, F. und Meyer, H. (Hrsg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen. S. 75-97, München 1971.
- KRAUSE-VILMAR, D. UND SCHMIDT, H.: "Gedanken zur politischen Arbeit in der Schule". In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 18. Jg. (1973), Heft 1, S. 69-78.
- KRESSMANN, K.: "Das Projekt als Unterrichtsmethode - Ein Beitrag zur Klärung des Projektbegriffes". In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 70 (1974), S. 107-117.
- KRUMM, V.: "Wirtschaftslehreunterricht, Analyse von Lehrplänen und Lehrinhalten an Kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen in der Bundesrepublik Deutschland". In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 26 Stuttgart 1973.
- "Die Aufnahmeprüfung für die kaufmännische Berufsfachschule". In: Deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 67 (1971), S. 789-805.
- KRUSE-HEUN: Rechne kaufmännisch. Teil 1, 102. Aufl. Darmstadt 1971.

- KUDA, R. F.: "Wirtschaftsdemokratie als Alternative". In: Frankfurter Hefte, Bd. 24 (1969), S. 349-356.
- KUHLKE, C. UND LUNDGREEN, J.: Probleme der dritten Welt im Unterricht. Frankfurt a.M. 1972.
- LATURNER, F.: "Zur neuen Jugendbildungskonzeption: Integration von Jugend- und Erwachsenenbildung". In: Informationsdienst Arbeiterbildung, Heft 4, 1973, S. 45-55.
- LAUTMANN, R.: "Die institutionalisierte Ungerechtigkeit. Zensuren und Zeugnisse in soziologischer Perspektive". In: betrifft: erziehung, Bd. 3 (1970), Heft 7, S. 11-17.
- LEISTIKOV, P.: "Ein Rufer in der Wüste und sein Ruf". In: Gente, H. G. (Hrsg.): Marxismus, Psychoanalyse, Sexpol. Bd. 1, S. 189-202, Frankfurt a.M. 1970.
- LEITHÄUSER, T.: Untersuchung zur Konstitution des Alltagsbewußtseins. Raubdruck o.O., o.J. (Hannover 1973).
- LEONARD, G. B.: erziehung durch faszination. Reinbek bei Hamburg 1973.
- LEMPERT, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt a.M. 1974.
- Die notwendige und mögliche Funktion des Lernortes Betrieb im Verhältnis zu Lehrwerkstätte und Schule unter den Gesichtspunkten des sozialen Lernens und der Funktionalität der Ausbildung. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin 1972.
 - Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt a.M. 1971.
 - "Soziale Rolle und berufliche Sozialisation - zur berufspädagogischen Verwendung einer soziologischen Kategorie". In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 69 (1973), S. 671-687.
 - "Vorüberlegungen zum theoretischen Rahmen wissenschaftlicher Analysen beruflicher Bildungsprozesse". In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 68 (1972), S. 600-608.
- LEMPERT, W. UND THOMSEN, W.: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1974.
- LENIN, W. I.: Über den Parteiaufbau. Berlin 1959.
- LEVIN, M. L.: "Social Climates and Political Socialisation". In: Public Opinion Quarterly, Bd. 25 (1961), S. 595-606.

- LEVITA, D. J. de: Der Begriff der Identität. Frankfurt a.M. 1971.
- LIEBEL, M.: "Politische Bildung im Interesse der Arbeiterjugend?" In: Erziehung und Klassenkampf, Heft 4, 1971. S. 64-73.
- LIEBEL, M. UND WELLENDORF, F.: Schülerselbstbefreiung - Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt a.M. 1970.
- LIEBEL, M.: "Kollektive Selbsterziehung - Kollektiver Lernprozeß". In: Liebel, M.: Jugendwohngemeinschaften - Alternative zur Fürsorgeerziehung? S. 232-248, München 1972.
- "Überlegungen zum Praxisverständnis antikapitalistischer Jugendarbeit". In: deutsche jugend, Bd. 19 (1971), S. 13-26.
- LIPSET, S.M.: "Democracy and Working-Class-Authoritarianism". In: American Sociological Review, Bd. 24 (1959), S. 482-501.
- LIPSITZ, L.: "Working-Class Authoritarianism: A Re-Evaluation". In: American Sociological Review, Bd. 30 (1965), S. 103-109.
- LÖSSL, E.: "Die Personalorganisation und ihre psychologischen Probleme". In: Lersch, P. u.a. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 9, Betriebspsychologie (Hrsg. von Mayer, A. und Herwig, B.), S. 454-486, Göttingen 1961.
- LORENZ, L.: Zum Zusammenhang von der Klassenlage der Familie, der familiären Sozialisation der Kinder und dem Klassenbewußtsein des Arbeiters. Gießen 1972.
- LORENZER, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt a.M. 1972.
- Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt a.M. 1970.
 - "Symbol, Interaktion, Praxis". In: ders. u.a.: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. S. 9-59, Frankfurt a.M. 1971.
- LUCACS, G.: Geschichte und Klassenbewußtsein. Amsterdam 1967.
- LÜERS, U. u.a.: Selbsterfahrung und Klassenlage. Voraussetzungen und Methoden politischer Bildung. München 1971.
- LUFT, J.: Einführung in die Gruppendynamik. Stuttgart 1971.

- LUTZ, M. UND RONELENFITSCH, W.: Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung. Ulm 1971.
- MAASS, H.: Zur politischen Ökonomie der Lehrlingsausbildung. Frankfurt a.M. 1971.
- MACCOBY, E. u.a.: "Youth and Political Change". In: Public Opinion Quarterly, Bd. 23 (1954), S. 23-39.
- MAIER, W.: "Zum Verhältnis von Sozialwissenschaft und politischer Bildung". In: Ästhetik und Kommunikation, Heft 7, 3. Jg. (1972), S. 17-24.
- MANDEL, E.: Der Spätkapitalismus. Frankfurt a.M. 1972.
- MARCUSE, H.: "Das Veralten der Psychoanalyse". In: ders.: Kultur und Gesellschaft II, S. 85-106, Frankfurt a.M. 1968.
- MARROW, A. J.: "Aus der Vorgeschichte der National Training Laboratories". In: Gruppendynamik - Forschung und Praxis, Heft 1, 1. Jg. (1970), S. 45-49.
- MARX, K.: "Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte". In: Marx, K. und Engels, F.: Ausgewählte Schriften in zwei Bänden, Bd. I, S. 222-316, Berlin 1968.
- Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Berlin 1953; zitiert als: "Marx, Grundrisse".
 - Das Kapital, Bd. 1, Berlin 1971; zitiert als: "Marx, Kapital I".
 - "Thesen über Feuerbach". In: Marx, K. und Engels, F.: Ausgewählte Schriften in zwei Bänden. Bd. II, S. 370-372, Berlin 1968.
- MARX, K. UND ENGELS, F.: "Die deutsche Ideologie". In: Marx, K. und Engels, F.: Gesammelte Werke. Bd. 3, Berlin 1969; zitiert als: "Marx/Engels: Die deutsche Ideologie".
- MASI, E.: "Über einige der zahlreichen Probleme, die keinen Aufschub dulden". In: dieselbe: Kritik und Selbstkritik der neuen Linken. S. 22-43, Berlin 1973.
- MASUCH, M.: politische Ökonomie der ausbildung. Reinbek bei Hamburg 1972.
- MATTHÖFER, H.: "Streiks und streikähnliche Formen des Kampfes der Arbeitnehmer im Kapitalismus". In: Schneider, D. (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis des Streiks. S. 155-209, Frankfurt a.M. 1971.

- MAX-TRÄGER-STIFTUNG (HRSRG.): Zur Wirksamkeit politischer Bildung. Eine soziologische Analyse des Sozialkundeunterrichts an Volks- Mittel- und Berufsschulen, Frankfurt a.M. 1969.
- MAYER, E. UND SCHUMM, W.: "Berufliche Sozialisation und politische Bildung". In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 69 (1973), S. 764-775.
- MEAD, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1968.
- MENSCHIK, J.: Gleichberechtigung oder Emanzipation. Die Frau im Erwerbsleben der Bundesrepublik. Frankfurt a.M. 1972.
- MILHOFFER, P.: "Methodologische Überlegungen für eine empirische Studie zur Frage politischer Bildungsprozesse in der Familie". In: Claessens, D. und Milhoffer, P.: Familiensoziologie. S. 394-425, Frankfurt a.M. 1973.
- MILLS, C. W.: Kritik der soziologischen Denkweise. Neuwied 1963.
- MITSCHERLICH, A.: "Das soziale und das persönliche Ich". In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 18. Jg. (1966), Heft 1, S. 21-36.
- MOLLENHAUER, K.: "Pädagogik und Rationalität". In: ders.: Erziehung und Emanzipation. S. 55-74, München 1969.
- "Jugend und Schule im Spannungsfeld gesellschaftlicher Widersprüche". In: Erziehung und Emanzipation, S. 97-118, München 1969 b.
 - "Sozialisation und Schulerfolg". In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 4, Begabung und Lernen, Stuttgart 1971.
 - Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MORENO, J. L.: Die Grundlagen der Soziometrie. Köln 1967.
- MOSER, T.: "Gruppenprotokolle aus einer Jugendstrafanstalt". In: Moser, T. und Künzel, E.: Gespräche mit Eingeschlossenen. Frankfurt a.M. 1970.
- MÜLLER, P.: Familie und Schulreife. Göttingen 1967.

- MÜLLER, J. UND GRÖSCH, D.: "Klassenlage als Ausgangspunkt politischer Bildung - Voraussetzungen und Methoden". In: Lüers, U. u.a.: Selbsterfahrung und Klassenlage - Voraussetzungen und Methoden politischer Bildung. S. 101-176, München 1971.
- MÜLLER, W. UND NEUSÜSS, C.: "Die Sozialstaatsillusion und der Widerspruch von Lohnarbeit und Kapital". In: Sozialistische Politik, 2. Jg. (1970), Heft 6/7, S. 4-67.
- MÜNZENBERG, B.: "Aufgaben und Ziele der internationalen Arbeiter - Fotografen - Bewegung". In: Der Arbeiter - Fotograf, Nr. 5, 1931, S. 199f; Neuabdruck in: Aesthetik und Kommunikation, 3. Jg. (1973), Heft 10, S. 60-62.
- NARR, W. D.: "Zur Logik der Politikwissenschaft". In: Kress, G. und Senghaas, D. (Hrsg.): Politikwissenschaft. S. 9-37, Frankfurt a.M. 1969.
- NEGT, O.: "Nicht nach Köpfen, sondern nach Interessen organisieren". In: "links" Sozialistische Zeitung, Nr. 39, Dezember 1972, S. 9-11.
- Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung, Frankfurt a.M. 1971.
- NEGT, O. UND KLUGE, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung - zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt a.M. 1974.
- NEIDHARDT, F.: "Schichtenspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß". In: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor. S. 174-200, Stuttgart 1968.
- NEUMANN, G.: "Zur gesellschaftlichen und individuellen Funktion der Arbeit. Ansätze zur Entwicklung einer Konzeption der Arbeitslehre". In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 67 (1971), S. 241-261 und S. 341-357.
- Konstruktion von Teilcurricula der Berufsgrundbildung im kaufmännisch-verwaltenden Sektor, Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 16, Hannover 1973.
- NEUMANN, G. UND SCHNEIDER, W.: "Politische Erziehung zwischen Theorie und Praxis". In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 69 (1973), S. 746-763.
- NEWMAN, O.: "Education and Community". In: Harvard Educational Review, Bd. 37 (1967), S. 61-106.

- NIEPOLD, W.: Sprache und soziale Schicht. Berlin 1971.
- N. N.: "Der Wert der betrieblichen Lehre". In: Wirtschaft und Berufserziehung, 18. Jg. (1966), S. 161.
- NYSSSEN, F.: "Kinder und Politik". In: Redaktion von b : e (Hrsg.): Politische Bildung - politische Sozialisation. S. 43-65, Weinheim 1973.
- Schule im Kapitalismus. Köln 1969.
- OESTERREICH, D.: Autoritarismus und Autonomie. Stuttgart 1974
- OEVERMANN, U.: "Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse". In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Nr. 4, Begabung und Lernen, S. 297-356, Stuttgart 1971.
- "Soziale Schichtung und Begabung". In: Zeitschrift für Pädagogik, 6. Beiheft, Psychologie und Soziologie im Studium der Erziehungswissenschaft, S. 166-186, Weinheim 1966.
 - Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Studien und Berichte Bd. 18, Berlin 1970.
- OFFE, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen: der industriellen "Leistungsgesellschaft", Frankfurt a.M. 1970.
- OPPELT, C. u.a.: Gelernte Maschinenschlosser im industriellen Produktionsprozeß. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Studien und Berichte, Bd. 25, Berlin 1972.
- PARSONS, T.: The Social System. London 1964.
- PETERS, O.: "Soziale Interaktion in der Schulklasse". In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil II, S. 1801-1971, Weinheim 1970.
- POPITZ, H. u.a.: Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie, Tübingen 1957.
- POTT, P.: "Progressive, emanzipatorische und antikapitalistische Jugendarbeit". In: deutsche jugend, Bd. 19 (1971), S. 555-570.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: "Arbeitslehre - Nie Arbeiter werden?" In: betrifft: erziehung, 5. Jg. (1972), Heft 11, S. 53-54.

- PREUSS-LAUSITZ, U.: "Politisches Lernen". In: Redaktion von "betrifft: erziehung" (Hrsg.): Politische Bildung - Politische Sozialisation. S. 66-93, Weinheim 1973.
- PROSE, F.: "Gruppendynamisches Training für Lehrer an Gesamtschulen". In: Gruppendynamik - Forschung und Praxis, 3. Jg. (1972), S. 275-296.
- RAHMENPLÄNE BERLIN 1968: siehe: Der Senator für Schulwesen.
- RADEMACKER, H.: "Zur Entwicklung der Unterrichtstechnologie in der BRD". In: betrifft: erziehung, 7. Jg. (1974), Heft 4, S. 18-20.
- b : e - Gespräch mit Rademacker, H.: "Emanzipatorischer Unterricht kann auf Medien nicht verzichten". In: betrifft: erziehung, 5. Jg. (1972), Heft 3, S. 32-34.
 - "Medien in der Modellschule". In: Initiativgruppe Solingen: schule ohne klassenschranken, S. 74-87, Reinbek bei Hamburg 1972.
- RAPOPORT, R. W.: "Drei Probleme der Aktionsforschung". In: Gruppendynamik - Forschung und Praxis, S. 44-61, 1972.
- RASPE, J.: "Vergleichende Diskussion historischer und neuerer Untersuchungsergebnisse zur Sozialisation proletarischer Kinder". In: Claessens, P. und Milhoffer, P.: Familiensoziologie. S. 232-240, Frankfurt a.M. 1973.
- Zur Sozialisation proletarischer Kinder. Frankfurt a.M. 1972.
- REDAKTION VON BETRIFFT: ERZIEHUNG (HRSG.): Politische Bildung - Politische Sozialisation. Weinheim 1973.
- Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim 1971.
- REDAKTIONSKOLLEKTIV GEWERKSCHAFTEN: "Thesen zur Gewerkschaftsanalyse". In: Probleme des Klassenkampfes, Heft 2, 1972, S. 87-106.
- REICH, W.: Was ist Klassenbewußtsein? Amsterdam 1968.
- Massenpsychologie des Faschismus. Frankfurt a.M. 1971.
 - Die sexuelle Revolution - zur charakterlichen Selbststeuerung des Menschen. Frankfurt a.M. 1969.
- REICHWEIN, R.: "Sozialisation und Individuation in der Theorie von T. Parsons". In: Soziale Welt, Bd. 11/12 (1970/71), S. 161-184.

- REETZ UND WITT: Berufsausbildung in der Kritik - Schulbuchanalyse Wirtschaftslehre. Cuxhaven 1973.
- RICHTER, H. E.: Eltern, Kind und Neurose. Reinbek bei Hamburg 1969.
- Die Gruppe. Reinbek bei Hamburg 1972.
- RIESSMANN, F.: The Culturally Deprived Child. New York 1962.
- RINNE, H.: "Politische Sozialisation als exemplarischer Bereich des Curriculums für die Elementarerziehung". In: Bechert, G. und Heermann, H. (Hrsg.): Chancen: gleichheit durch Förderung. S. 49-59. Weinheim 1972.
- ROEDER, P. M.: "Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg". In: Redaktion betrifft: erziehung (Hrsg.): Familien-erziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. S. 1-20, Weinheim 1971.
- "'Kompensatorische Spracherziehung'. Unterrichten als Sprachlernsituation". In: Muttersprache, Heft 9/10, 1970, S. 302-313.
- ROLFF, H. G.: "Soziale Organisation". In: Frommberger, H. u.a.: Die Kollegstufe als Gesamtoberstufe. S. 96-111, Braunschweig 1972 a.
- "Gesamtschule als 'Demokratische Leistungsschule'? Eine kritische Interpretation der Zwecksetzung der Gesamtschulplanung". In: Lenhart, V. (Hrsg.): Demokratisierung der Schule. S. 39-51, Frankfurt a.M. 1972 b.
- ROLFF, H. G. u.a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Reinbek bei Hamburg 1974.
- ROLFF, H. G. UND TILLMANN, K. J.: "Strategisches Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis". In: Rolff, H. G. u.a. 1974, S. 71-110.
- ROSENBAUM, W.: "Staatsinterventionismus und Wirtschaftsplanung im modernen Kapitalismus". In: Kühnl, R. (Hrsg.): Der bürgerliche Staat der Gegenwart. S. 9-56, Reinbek bei Hamburg 1972.
- ROTH, K. H. UND KANZOW, E.: Unwissen als Ohnmacht. Zum Wechselverhältnis von Kapital und Wissenschaft. Berlin 1970.
- RUBINSTEIN, S. L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin (DDR) 1971.
- RUMPF, H.: Die administrative Verstörung der Schule. Essen 1966.

- SCHÄEFFER, B. UND LAMBROU, U.: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Frankfurt a.M. 1972.
- SCHATZMANN, L. UND STRAUSS, A.: "Social Class and Modes of Communication". In: The American Journal of Sociology, Bd. 60 (1955), S. 329-338.
- SHELL, H.: Angst und Schulleistung. Göttingen 1972.
- SCHEUCH, E. K. (Hrsg.): Die Wiedertäufer der Wohlstandsgesellschaft - eine kritische Untersuchung der "Neuen Linken" und ihrer Dogmen. Köln 1968.
- SCHIEFNER, F.: Elektronische Datenverarbeitung und Angestellte. Meisenheim 1969.
- SCHMIDT, E.: Ordnungsfaktor oder Gegenmacht - Die Politische Rolle der Gewerkschaften. Frankfurt a.M. 1971.
- SCHMIDT, M.: "Konfliktfeld Schule". In: betrifft: erziehung, 7. Jg. (1974), Heft 2, S. 15-21.
- Materialien zur Arbeitsfeldanalyse des Lehrerberufs. Reihe Roter Pauker, Heft 5 (Sozialistisches Büro Offenbach, (Hrsg.)), Offenbach 1972.
- SCHMIEDERER, R.: Zur Kritik der politischen Bildung. Frankfurt a.M. 1971.
- SCHNEIDER, M.: "Gegen den linken Dogmatismus, eine 'Alterskrankheit' des Kommunismus". In: Kursbuch 25, S. 73-122, Berlin, Oktober 1971.
- SCHÖBEL, H. u.a.: "Zum Verhältnis von Produktion und Ausbildung". In: Aesthetik und Kommunikation, 2. Jg. (1972), Heft 4, S. 45-67.
- SCHUMANN, M. u.a.: Am Beispiel der Septemberstreiks. Anfang der Rekonstruktionsperiode der Arbeiterklasse, Frankfurt a.M. 1971.
- SCHUMM-GARLING, U.: Herrschaft in der industriellen Arbeitsorganisation. Frankfurt a.M. 1972.
- SADER, M.: "Psychologische Anmerkungen zur Theorie der Gruppendynamik". In: Gruppendynamik - Forschung und Praxis, Bd. 3 (1972), S. 111-122.
- SARASON, S. B. u.a.: "Eine Längsschnittuntersuchung über den Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und dem Verhalten bei Intelligenz- und Schulleistungstests". In: Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. S. 157-158, Köln 1972.
- SCUOLA DI BARBIANA.: Die Schülerschule. Berlin 1970.

- DER SENATOR FÜR SCHULWESEN BERLIN (HRSG.): "Ausführungsvorschriften betreffs der Ordnung in der Berliner Schule". In: Informationsdienst Schulwesen, 1/69.
- Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Raubdruck o.J., zitiert als: "Rahmenpläne Berlin 1968".
- SHAFTTEL, F. R. UND SHAFTTEL, G.: role-playing for social values: decision making in the social studies. Engelwood Cliffs 1967; deutsche Übersetzung: Shaftel, F. R. und Shaftel, G.: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining. München 1973.
- SIEBERT, G.: Betriebsverfassungsgesetz '72. Vollständiger Wortlaut, kommentiert für die Praxis, Frankfurt a.M. 1972.
- SKOWRONEK, H.: Lernen und Lernfähigkeit. München 1971.
- SOLMS, M. Graf zu: "Die Methode der sozialkundlichen Kausistik". In: Gesellschaft, Staat, Erziehung, Jg. 1958, S. 65-74.
- SOZIALDEMOKRATISCHE PARTEI DEUTSCHLANDS: Grundsatzprogramm. Köln 1959.
- SOZIALISTISCHES BÜRO OFFENBACH (HRSG.): Materialien zum Berufsverbot. Offenbach 1972.
- SPANGENBERG, K.: Chancen der Gruppenpädagogik. Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht, Weinheim 1969.
- DER SPIEGEL: "Umfrage: Angst und Sorge wählen CDU/CSU". In: Der Spiegel, Nr. 16 (28. Jg.), 1974, S. 38-46; zitiert als: "Der Spiegel 16, 1974".
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BRD: Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972, Neuwied 1972.
- STELLUNGNAHME VON JURISTEN ZU DEN VON DER MINISTERPRÄSIDENTENKONFERENZ BESCHLOSSENEN GRUNDSÄTZEN ZUR FRAGE DER VERFASSUNGSFEINDLICHEN KRÄFTE IM ÖFFENTLICHEN DIENST: In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 17. Jg. (1972), S. 124-165; zitiert als "Stellungnahme von Juristen 1972".
- STRUKTURPLAN 1970: siehe Deutscher Bildungsrat.
- STUBENRAUCH, H.: "Zur Kritik der Gesamtschule". In: Dehm, D. (Hrsg.): Schulreport - Kritische Beiträge zur modernen Erziehungspolitik. S. 9-57, Frankfurt a.M. 1971.

- STUBY, E.: "Der Widerstand gegen die Beschlüsse der Ministerpräsidentenkonferenz vom 28.1.1972 und ihre Auswirkungen". In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 18. Jg. (1973), S. 25-39.
- STÜTZ, G.: Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt a.M. 1970.
- "Curriculumforschung oder die Grenzen der Rationalität". In: Pädagogische Rundschau, Bd. 25 (1971), S. 629-638.
- TAUSCH, R. UND TAUSCH, A.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1971.
- TESCHNER, M.: Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien, Frankfurt a.M. 1968.
- THEORIE UND PRAXIS DER GEWERKSCHAFTEN, GEWERKSCHAFTLICHE JUGENDBILDUNG - RAHMENKONZEPTION. Frankfurt a. M. 1973.
- THURNER, F.: "Ängstlichkeit. Eine Persönlichkeitsvariable und ihre Auswirkungen". In: Psychologische Rundschau, Bd. 21 (1970), S. 188 ff.
- TIETGENS, H.: Vorwort zu T. Brocher, Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967.
- TILLMANN, K. J.: "Soziale Erfahrungen im Unterricht oder: Siegfried Bernfeld als Unterrichtsforscher". In: betrifft: erziehung, 7. Jg. (1974), Heft 9, S. 37-42.
- TSCHELISNIG, K. (HRSG.): Lehrlingsprotokolle. Frankfurt a.M. 1971.
- TURNER, R. W.: "Role-taking: Process Versus Conformity". In: Rose, A. M. (Hrsg.): Human Behaviour and Social Process. S. 20-40, Boston 1962.
- UHLIG, D.: Gruppendynamik in der Schulklasse - Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen. München 1971.
- VILMAR, F.: "Mitbestimmung am Arbeitsplatz. Ein Beitrag zur basisdemokratischen Strategie in der Arbeiterbewegung". In: Gewerkschaftsspiegel, Heft 7, 1971, S. 1-17.
- VINNAI, G.: sozialpsychologie der arbeitervklasse. Reinbek bei Hamburg 1973.
- WALLRAFF, G.: 13 unerwünschte Reportagen. Köln 1971.

- WAGENSCHHEIN, M.: Verstehen lehren. Genetisch, sokratisch, exemplarisch, Weinheim 1968.
- WALD, R.: Industriearbeiter privat. Eine Studie über Lebensformen und Interessen, Stuttgart 1966.
- WASMUND, K.: "Politische Sozialisation im frühen Schulalter"
In: Westermanns Päd. Beiträge, 23. Jg. (1971), S. 530-539.
- WATZLAWICK, P. u.a.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1974.
- WEAKLAND, J. H.: "'Double-Bind' - Hypothese und Dreier-Beziehung". In: Bateson, G. u.a.: Schizophrenie und Familie. S. 221-244, Frankfurt a.M. 1972.
- WEBER, N.: Soziale Konflikte im Betriebspraktikum. Eine empirische Untersuchung an Berliner Hauptschulen. Unveröffentlichte Dissertation, FU Berlin 1974.
- WEICK, E.: "Gewerkschaftspraxis und Bildungsarbeit". In: Jacoby, O. u.a. (Hrsg.): Gewerkschaften und Klassenkampf. Kritisches Jahrbuch 1972, S. 181-189.
- WEILER, J. UND FREITAG, R.: Ausbildung statt Ausbeutung. Der Kampf der Essener Lehrlinge, Reinbek bei Hamburg 1971.
- WEINSTEIN, E. A.: "The Development of Interpersonal Competence". In: Goslin, D. A. (Hrsg.): Handbook of Socialisation. Theory and Research, S. 753-774, Chicago 1969.
- WELLENDOFF, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim 1973.
- "Zur Situation des höheren Schülers in Familie und Schule". In: Liebel, M. und Wellendorf, F.: Schülerelbstbefreiung - Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. S. 11-91, Frankfurt 1970.
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre - Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1962.
- "Die Theorie des Bildungsinhalts". In: Nohl-Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 3, S. 3-55, Langensalza 1930.
- WERKKREIS LITERATUR DER ARBEITSWELT: Liebe Kollegin. Frankfurt a.M. 1973.
- Stories für uns. Frankfurt a.M. 1973.

- WESTBY, D. L. UND BRAUNGARD, R. G.: "Class and Politics in the Family Backgrounds of Student Political Activists". In: American Sociological Review, Bd. 31 (1966), S. 690-692.
- WILHELM, T.: Bausteine der Demokratie in der Volks- und Mittelschule. Kiel 1961.
- WOODROW, H.: "Der Einfluß der Übungsart auf die Lernübertragung (Transfer)". In: Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. S. 216-229, Köln 1972.
- WRONG, D. H.: "The Oversocialized Conception of Man". In: American Sociological Review, Bd. 26 (1961), S. 183-193.
- WÜNSCHE, K.: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit. Köln 1972.
- WYGOTSKI, L. S.: Denken und Sprechen. Stuttgart 1971.
- ZINKE, M. UND HEIDBÜCHEL, F.-J.: Hindernisse beruflicher Emanzipation. Bd. A, Ausbildungsbetriebe und Ausbilderbewußtsein am Beispiel der kaufmännischen Lehre, Berlin 1973.
- ZIMMER, J.: "Curriculumforschung, Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne". In: Achtenhagen, F. und Meyer, H. L. (Hrsg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen - S. 178-196, München 1971.
- "Wie und was zu lernen ist: Das Curriculum". In: Initiativgruppe Solingen, Schule ohne Klassen-schranken, S. 9-20, Reinbek bei Hamburg 1972 a.
 - "Zum Verhältnis von politischer Sozialisation und aktionistischem Kunstunterricht". In: Schwenke, O. (Hrsg.): ästhetische Erziehung und Kommunikation, S. 67-71, Frankfurt a.M. 1972 b.

Lebenslauf

27. Juli 1943 Geboren als jüngstes Kind des Volksschullehrers Jakob Kroll und seiner Ehefrau Käte, geb. Matzen, in Liensfeld, Krs. Eutin. Vater 1945 gefallen. Ich habe eine ältere Schwester, mein älterer Bruder verstarb 1961.
- Frühjahr 1950 Einschulung in Volksschule Liensfeld, Krs. Eutin
- Frühjahr 1954 Übergang auf das Gymnasium für Jungen Eutin
- Frühjahr 1963 Abitur am Gymnasium für Jungen Eutin
- WS 1963/64 Beginn des Studiums zum Dipl. Hdl. an der Universität Hamburg
- Frühjahr 1969 Prüfung zum Dipl. Hdl. an der Universität Hamburg
- April 1969
bis März 1970 Freie Mitarbeit in der Marktforschungsabteilung eines Hamburger Verlages
- Seit April 1970 Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Wirtschaftspädagogik der Freien Universität Berlin

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere an Eides Statt, daß ich die vorstehende Dissertation selbständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und alle Stellen, die wörtlich oder annähernd wörtlich aus Veröffentlichungen entnommen sind, als solche kenntlich gemacht und mich auch keiner anderen als der angegebenen Literatur bedient habe.

1 Berlin 31, den 4. 11. 1974

Hans-Joachim Kroll

